



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "TOR
VERGATA"
FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA
DOTTORATO INTERNAZIONALE DI RICERCA IN SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE
(XXIII CICLO)



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

La escuela en el proceso de descolonización y desarrollo de la República de Malí

La scuola nel processo di decolonizzazione e sviluppo
della Repubblica del Mali

A.A. 2011-2012

Giulia Graziani



Tutor en España: Prof. Miguel A. Pereyra

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Giulia Graziani
D.L.: GR 1934-2014
ISBN: 978-84-9083-105-2

INDICE GENERALE

RESÚMENES	5
1. Resumen conciso	5
2. Abstract	7
3. Resumen.....	9
Ringraziamenti	39
INTRODUZIONE	40
I. IL MALI: PRE-, DE-, POST-COLONIZZAZIONE.....	45
1.1. Periodo pre-coloniale	45
1.1.1. Mali antico	45
1.1.2. I secoli gloriosi degli imperi tra il VII e il XVI secolo	46
1.1.2.1. L'impero del Ghana (dal VII al XII secolo)	46
1.1.2.2. L'impero del Mali (dal XII al XIV secolo).....	47
1.1.2.3. L'impero Songhay (dal XIV al XVII secolo)	50
1.1.2.4. Assestamenti tra il XVI e il XIX secolo	51
1.2. Periodo coloniale: costruzione e decostruzione del concetto di colonizzazione	52
1.2.1. Criteri di periodizzazione del periodo coloniale	54
1.2.2. Costruzione dell'ideologia della colonizzazione: i "miti"	55
1.2.3. Cambiamenti di pensiero.....	58
1.2.3.1. La negritudine.....	58
1.2.3.2. La "indocilità"	60
1.2.3.3. L'affermarsi di un nuovo paradigma di riferimento: i dibattiti del '68 e l'"Orientalismo" di Said	61
1.2.4. Decostruzione dell'ideologia della colonizzazione.....	62
1.2.4.1. La colonizzazione come "rottura positiva"	63
1.2.4.2. La colonizzazione come "apertura al resto del mondo"	63
1.2.4.3. La colonizzazione come civilizzazione e modernizzazione.....	64
1.3. "Post-coloniale": una parola complessa	64
1.4. Decolonizzazione e post-colonizzazione	65
1.5. Il Mali indipendente	67
1.5.1. La prima Repubblica: il socialismo di Modibo Keita	68
1.5.2. La seconda Repubblica: il regime militare di Moussa Traorè (1968-1991).....	69
1.5.3. La terza Repubblica: passaggio alla democrazia	71
II. IL SISTEMA SCOLASTICO NEL SUSSEGUIRSI DEI DIVERSI ASSETTI POLITICI	75
2.1. Periodo pre-coloniale	76
2.2. Periodo coloniale	77
2.3. La scuola nella prima repubblica (1960-1968)	80
2.4. La scuola nella seconda repubblica (1968-1991)	81
2.5. La scuola nella terza repubblica (1991 – oggi).....	86
III. OPZIONI POLITICHE E STRUTTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO	93
3.1. Principi e obiettivi generali	93

3.2. Obiettivi per il primo decennio del XXI secolo.....	94
3.2.1. Il nuovo curriculum dell'insegnamento fondamentale	99
3.3. Struttura del sistema scolastico	100
3.3.1. Educazione di base.....	101
3.3.1.1. Educazione formale.....	101
3.3.1.2. Educazione non formale.....	104
3.3.2. Insegnamento secondario.....	106
3.3.3. Insegnamento superiore	106
3.3.4. Insegnamenti pubblici e privati.....	107
3.3.4.1. Scuole private comunitarie.....	107
3.3.4.2. Scuole private laiche e religiose.....	108
3.3.4.2.1. Scuole cattoliche.....	108
3.3.4.2.2. Médersas (scuole arabe)	110
3.4. La gestione decentrata del sistema amministrativo	111
IV. PROGRAMMI UFFICIALI D'INSEGNAMENTO.....	114
4.1. Propositi di revisione	114
4.2. Ufficialità e segretezza: la difficile reperibilità dei programmi d'insegnamento.....	116
4.3. Criteri utilizzati per il confronto	117
4.4. Confronto orizzontale: scuole a curriculum verso scuole classiche, ossia il nuovo verso il vecchio	119
4.4.1. Da un approccio disciplinare per contenuti a un approccio interdisciplinare per competenze.....	119
4.4.2. Le diverse materie	125
4.4.3. Sulle lingue d'insegnamento	127
4.5 Confronto orizzontale : scuole laiche verso scuola islamica (médersas).....	128
4.5.1. Ambito LC.....	129
4.5.2. Categoria "altro"	133
4.5.3. Ambito SMT	136
4.5.4. Ambito DP, SH e Arts	139
4.6. Confronto verticale tra le scuole laiche	143
V. MANUALI SCOLASTICI.....	150
5.1. La diffusione	150
5.2. Corrispondenza dei manuali ai programmi ufficiali	151
5.3. Il manuale di francese per l'insegnamento fondamentale	157
5.3.1. Il manuale per il primo ciclo	157
5.3.1.1. Autori.....	157
5.3.1.2. Contenuti	160
5.3.1.3. Commento	170
5.3.2. Il manuale per il secondo ciclo.....	171
5.3.2.1. Autori.....	171
5.3.2.2. Contenuti	174
5.3.2.3. Commento	175
5.4. Altri manuali scolastici: i testi nelle lingue nazionali	176
VI. RETROSPETTIVA SULLA METODOLOGIA DI RICERCA	179
6.1. Area di studio	180
6.1.1. La regione di Mopti.....	181

6.2. Interlocutori	185
6.3. Definizione del disegno di ricerca e scelta di lasciare Bamako.....	187
6.4. Negoziazione del ruolo e partecipazione alla vita di gruppo	189
6.5. Flessibilità e adattamento	192
6.6. Luoghi visitati, colloqui svolti ed esperienze condotte.....	193
6.7. Struttura dei colloqui, diari di campo, registrazioni audio e video	200
6.8. Per la rielaborazione del materiale.....	201
VII. LA SCUOLA: PRIORITÀ, IMPEGNI E MODALITÀ D'AZIONE	203
7.1. Adattamento della scuola alle caratteristiche locali	203
7.2. Strategie	204
7.3. Il curriculum: voci di direttori e insegnanti di scuola	206
7.3.1. Competenze, ossia l'approdo nelle scuole del discorso globale.....	206
7.3.2. Lingue nazionali.....	208
7.3.3. Personnes-ressources.....	210
7.3.4. Critiche, problemi e difficoltà	212
7.3.5. Situazione linguistica dei dogon e difficoltà nell'uso di una lingua standard, il dogo so	216
7.3.6. Natura delle critiche: nostalgia e resistenza	219
VIII. DIFFUSIONE DELL'EDUCAZIONE	222
8.1. Numeri e statistiche di un “capitale formidabile”	222
8.2. Diffidenza: ragioni storiche, religiose e pedagogiche.....	223
8.3. Strategie	228
8.3.1. Infrastrutture.....	228
8.3.2. Incentivi.....	229
8.3.3. Dialogo con le popolazioni e mobilisation sociale	231
8.3.4. Scuole mobili	234
8.3.4.1. Resoconto della missione di monitoraggio delle scuole mobili	238
8.4. Ruolo della scuola nella lotta alle mutilazioni genitali femminili	248
8.4.1. Significato culturale delle mutilazioni genitali femminili	249
8.5. Pericoli di una deriva islamistica nel Paese	251
XIX. FRAMMENTI DI QUOTIDIANITÀ	253
9.1. Verso la scuola	253
9.2. Responsabilizzazione e autonomia	254
9.3. Lezioni	257
9.4. Scuola e casa: insegnanti e genitori	263
9.5. Scuola, tradizione e cambiamento	265
CONCLUSIONI.....	270
BIBLIOGRAFIA	275
APPENDICE	285

RESÚMENES

I. Resumen conciso

Como «mensaje político comprimido», la escuela de Malí (que podemos considerar como un tipo de espécimen de las condiciones y los problemas de muchos países del continente africano), se ha utilizado en este trabajo como observatorio privilegiado para la búsqueda de ideas útiles para comprender, aunque sea en parte, el presente postcolonial malí e individualizar posibles perspectivas futuras. ¿Hasta qué punto es posible leer en la escuela las influencias que derivan del panorama internacional (organizaciones de Naciones Unidas, organizaciones religiosas e islámicas), de las fuerzas internas tradicionales y de lo que aún está latente de la herida colonial?

Por tanto, adoptando una metodología cualitativa mixta, el estudio se ha articulado en dos partes. En la primera parte, debido a la diferencia cultural respecto al mundo objeto de estudio y la notable carencia de fuentes relativas al sistema educativo maliano, se ha optado por privilegiar un enfoque general y a “360°” capaz de proporcionar progresivamente las herramientas necesarias para comprender y descodificar todo aquello que surge a medida que se avanza y se profundiza en la investigación y de iniciar una labor destinada a recuperar las fuentes primarias fundamentales actualmente no disponibles para la comunidad científica como por ejemplo los programas oficiales y los manuales escolásticos. En la segunda parte se ha realizado una investigación etnográfica destinada a devolver la polifonía de las “voces” escuchadas: las “voces” de profesores, directores y funcionarios de los ministerios (CAP y sobre todo AE) que, protegidas por el anonimato, sirven de guía para intentar aclarar las dificultades y las peculiaridades con que se topa la aplicación de los proyectos a nivel territorial a causa de la herencia histórico-cultural, de las oposiciones locales y de la situación socioeconómica.

El trabajo ha requerido: una premisa de carácter histórico (periodos de la precolonización, colonización y postcolonización en los distintos órdenes estatales y en las reflexiones escolares) (capítulos I y II), el examen de las leyes, las disposiciones y la estructura del sistema educativo, del año 2000 al 2010 (capítulo III) y el análisis de los programas vigentes (capítulo IV), de los manuales adoptados en los distintos órdenes y

niveles (escuelas “clásicas”, “de currículum”, laicas, islámicas, católicas...) (capítulo V); para continuar en la segunda parte con la definición de las principales elecciones hechas para la investigación etnográfica (capítulo VI), la identificación de prioridades, dialécticas, contrastes, roces y compromisos en el campo educativo (capítulo VII y VIII) y la descripción de momentos particulares, a menudo repletos de conflictos, en los que la vida escolar penetra en la vida privada (capítulo IX).

En las conclusiones se traza, con las precauciones apropiadas, un cuadro del país a partir de las características del sistema escolástico analizadas.

El análisis que se ha realizado ha hecho hincapié en una situación muy articulada en la que, junto a un gran empeño del país en el proceso de democratización y desarrollo, afloran múltiples dificultades, retrasos e imprevistos además de una nube de incertidumbres relacionada con la penetración, por las regiones septentrionales, de un islamismo agresivo e intolerante que podría sustituir al tradicional moderado y ecuménico.

Palabras Clave: *Organización Escolar; Naciones en vías de desarrollo; Política Educativa; Investigación Cualitativa; Libros de tecto; Entrevistas.*

2. Abstract

As a «compressed political message», Mali's school (which can be considered a sort of specimen regarding the conditions and the problems of many other Countries of the African Continent), has been used in this work as a preferential point of view for finding useful ideas for the understanding, however partial it may be, of the current post-colonial environment and for the identification of possible future outlooks.

How much is it possible to infer from the school regarding the influences arising from the international organizations (UN, Islamic religious organizations), from the traditional internal powers and from what remains of the deep wound of the recent colonialist past?

Adopting a mixed qualitative methodology, the study has been divided into two parts. In the first part, given both the cultural distance from the Malian world and the considerable shortage of sources relating to the education system of Mali, I have decided to focus on a general approach at "360 degrees", in order to try to equip with all the necessary tools to understand and to decode the findings while the research advances further, as well as to start a new work aimed at the recovery of key primary sources, not currently available for the scientific community, as, for example, official Government programs and textbooks. In the second part I have conducted some ethnographic research aimed at restoring the polyphony of "voices": "voices" of the teachers, of the directors and of the officials of the ministries (especially AE, but also CAP) which help, protected by the shield of anonymity, to shed some light on the many difficulties and peculiarities that the application of the projects meets when put into practice, mainly due to the historical and cultural heritage, but also to the traditional local resistance and to the socio-economic situation.

The work has requested the following: an introduction of historical type (divided in the following periods: pre-colonial, colonial, and post-colonial, all studied in the different government structures which reflected in the same number of school systems) (Chapters I and II), the study of laws, regulations and system of the education system, from 2000 to 2010 (Chapter III) and the analysis of existing programs (Chapter IV), of the manuals adopted in different school levels ("classic" schools, "curriculum" schools, secular schools, Islamic schools, Catholic schools and so on ...) (Chapter V); to continue, in the second part of the work, with the definition of the main choices that I have made regarding the

ethnographic research (Chapter VI), the identification of priorities, dialectics, conflicts, frictions, and commitments in the educational field (Chapter VII and VIII) and the description of particular moments, often filled with conflicts, in which school life gets in the private life (Chapter IX).

In the conclusions I have try to outline, with due caution, a picture of the country from the several features of the school system analysed.

The study has revealed a complex situation in which, next to a big commitment of the country in the process of democratization and social development, many difficulties, delays, and unforeseen events stem, as well as a cloud of uncertainty related to the penetration, from the northern regions, of aggressive and intolerant Islam culture and religion that could replace the traditional one, certainly more moderate and ecumenical.

Keywords: *School Organization; Developing nations; Politics of education; Qualitative research; Textbooks; Interviews.*

3. Resumen

INTRODUCCIÓN

En 2010 ha tenido lugar el 50º aniversario de independencia de muchos Estados africanos y para la ocasión se ha puesto en marcha, tanto en África como en Occidente (sobre todo en Francia), una serie de reflexiones y profundizaciones destinada a intentar documentar, reflexionar y reescribir la antigüedad de la colonización y el proceso de descolonización que tuvieron lugar en el continente más viejo del mundo.

La necesidad de esta reelaboración del pasado (ya de por sí problemática y compleja) resulta a día de hoy más urgente y problemática debido a los actuales lemas revolucionarios de la “primavera árabe” en los que vemos que aflora una imprevista mezcla de exigencias, ideas, modalidades de acción (democracia, islam, red social...) que hasta ayer connotaban a áreas geográficas, orientaciones políticas y mentalidades distantes e incompatibles. Por tanto, resulta aún más arduo, para los analistas y los protagonistas, descifrar el presente e individualizar las posibles líneas futuras de desarrollo de los diferentes países.

La escuela puede considerarse como un observatorio ideal y de alguna forma privilegiado para intentar seguir la evolución de dicho proceso. Para la acción formativa que debe desarrollar para con las jóvenes generaciones, ésta refleja inevitablemente la situación de un país, pero sobre todo es la sede en la que se prepara la construcción del futuro y donde se experimentan los cambios necesarios para la evolución de una sociedad que no olvida la tutela de las tradiciones y la identidad cultural. Según Durkheim, la escuela es el lugar “institucional” en el que se produce la transmisión de las tradiciones, los valores y la cultura, es decir, de «los hechos perfectamente definidos (...) que no son combinaciones arbitrarias y artificiales (...) sino auténticas instituciones sociales» (Durkheim, 2011, cit. en Gatti y Gherardi, 2006, pág. 38). Pero dichas tradiciones, valores y cultura a su vez se resienten de las inevitables contaminaciones “globales” (Alexander, 2000). Por tanto la escuela puede considerarse como un “mensaje político comprimido” cuyas formas no son el mero producto de acciones políticas recientes o el resultado de transferencias de prácticas eficaces destinadas a mejorar la educación, sino el resultado de un movimiento de ideas educativas que, después de haber cruzado fronteras

internacionales, llegan a un cierto lugar y, según el contexto que encuentran, cambian, se modifican e “indigenizan” (Cowen, 2009).

Tras varios años de permanencia en distintos países de África Central por motivos de estudio (bioecológicos) se me ha dado la posibilidad de examinar la realidad del sistema escolar de Malí. El país, uno de los más antiguos de África, posee numerosos grupos étnicos que han llevado a cabo durante siglos una convivencia integrada y pacífica en los que existen tanto elementos de tradiciones culturales arcaicas de tipo animístico (en especial en el grupo étnico de los dogón) como de una cultura islámica tolerante y ecuménica (pero en la que hoy tienden a introducirse grupos integralistas wahabiti), importada desde el siglo VIII y que ha sido el principal agente de construcción de la identidad del país. Asimismo Malí está dotado de importantes bienes culturales reconocidos como patrimonio de la Unesco (la mezquita de Djenné, las viviendas del acantilado dogón) y, por último, ha mostrado un empeño profundo y duradero en el problema de la educación, que atestiguan las numerosas reformas que se han subseguido desde que comenzó el periodo postcolonial hasta hoy. Éste y muchos otros factores, como nota Gasse (2008, pág. 279), «hacen que la organización educativa malí sea un sistema único y experimental, objeto de una creciente atención por parte de los países vecinos o de otros países en los que las dificultades sociales y las características educativas parecen similares».

Con este trabajo mi intención ha sido ofrecer, concentrando la atención precisamente en la política educativa, algunos puntos útiles para comprender, aunque sólo sea en parte o únicamente de forma hipotética, el presente postcolonial malí e individuar posibles perspectivas futuras sobre las que pesan nubes cargadas de incertidumbre e interrogantes [Desde los primeros meses de 2012 el país está viviendo un periodo de gran inestabilidad a causa del agravamiento del conflicto armado entre los separatistas del norte que, con la alianza de grupos islamistas (AQMI) ha provocado una crisis en el orden político que ha culminado con el golpe de Estado militar del 20 de marzo].

En particular, ¿hasta qué punto es posible leer en la escuela las influencias que derivan del panorama internacional (organizaciones de Naciones Unidas, organizaciones religiosas islámicas), de las fuerzas internas tradicionales y de lo que aún está latente de la herida colonial? Se trata de un problema general que parece haberse cristalizado especialmente en Malí, un país heterógeno, actualmente formado por la unión forzosa de etnias con sus propias antiguas tradiciones, un problema que puede intentar leerse

precisamente partiendo de ese “mensaje político comprimido” que representa el sistema escolar.

Ante un tema de investigación tan amplio y ambicioso se plantea la difícil tarea de tomar decisiones tanto respecto al contenido como al método. En ellas tienen gran peso dos aspectos principales: el primero deriva de la novedad de mi primer contacto y de la diferencia cultural respecto al mundo objeto de estudio que me han llevado a privilegiar, especialmente en la fase inicial del trabajo, un enfoque general y a 360° que, teniendo en cuenta varios niveles de investigación, fuera capaz de proporcionar progresivamente las herramientas necesarias para comprender y descodificar lo que, con el avance y la profundización de la investigación, se presentara ante los ojos del observador; el segundo, ante la notable carencia de fuentes relativas al sistema educativo maliano, me ha llevado a iniciar una labor destinada a recuperar fuentes primarias fundamentales, actualmente no disponibles para la comunidad científica, como, por ejemplo, los programas oficiales y los manuales escolásticos.

Por tanto el trabajo se ha articulado en dos partes y se ha planteado utilizando una metodología de tipo cualitativo mixto (Coggi y Ricchiardi, 2007; Cohen, Manion y Morrison, 2007; Lucisano y Salerni, 2007; Todeschini y Ziglio, 1992).

En la primera parte, ya que «si se quiere tener alguna probabilidad de descifrar lo que se observa» (Palomba, 1997, pág. 38) necesariamente hay que estar al corriente de la historia de un país, el escenario o la estructura de base en la que situar física y epistemológicamente el sistema educativo, ha sido necesario remontarse a los momentos más significativos de Malí (capítulo I) y analizar el sistema escolar en los distintos periodos (precolonización, descolonización y postcolonización) (capítulo II).

Posteriormente el análisis se ha centrado (capítulo III) en la actualidad (las leyes, las disposiciones, la estructura del sistema educativo, 2000-2010) y luego ha continuado en los capítulos IV y V con el análisis de fuentes primarias inéditas recuperadas específicamente para este trabajo, como los programas oficiales de los distintos órdenes y grados (escuelas “tradicionales”, “curriculares”, laicas, islámicas y católicas) y los manuales escolásticos.

A dicha panorámica general le sigue, en la segunda parte, una investigación etnográfica destinada a devolver la polifonía de las “voces” escuchadas (Clifford y Marcus, 1997). Las “voces” de profesores, directores y funcionarios de los ministerios (CAP y sobre todo AE) que, protegidas por el anonimato, sirven de guía para intentar

aclarar las dificultades y peculiaridades con las que se encuentra la aplicación de los proyectos a nivel territorial a causa de la herencia histórico-cultural, de las resistencias locales y de la situación socioeconómica y para conocer de forma más directa y profunda la realidad escolástica de una de las regiones más interesantes de Malí: la región de Mopti. En el capítulo VI, según la metodología específica denominada “observación partícipe” se definen los aspectos sobresalientes de la metodología y se analizan las decisiones tomadas para minimizar el efecto de molestia causado por la presencia de mí mismo, el observador. En los capítulos VII y VIII se resaltan las prioridades del país y se hace hincapié en las dialécticas, los contrastes, los roces y los compromisos en el campo educativo. Por último en el capítulo IX se ilustran algunas observaciones originadas por los contextos observados (colegios, familias, ministerios) que destacan momentos particulares, a menudo repletos de conflictos entre la vida escolástica y la vida privada.

Para terminar en las conclusiones se traza, con las precauciones oportunas, un cuadro del país a partir de las características del sistema escolástico analizadas.

PRIMERA PARTE – MALÍ: HISTORIA y SISTEMA ESCOLÁSTICO

I. MALÍ: PRECOLONIZACIÓN, DESCOLONIZACIÓN Y POSTCOLONIZACIÓN

El territorio de la actual República de Malí ha tenido una historia muy rica y antigua cuyo conocimiento ha llegado a nuestros días gracias a la labor de historiadores y arqueólogos y, un hecho muy peculiar, a la obra de los *griots*, narradores de historias a los que se transmite de generación en generación la tarea de conservar la memoria del país.

Los hallazgos arqueológicos de la segunda mitad del siglo XX han permitido determinar que los territorios de Malí ya estaban habitados a partir del Paleolítico y el Neolítico, y testimonian la existencia, en el siglo III a.c., de una próspera ciudad caracterizada por una refinada artesanía y una intensa actividad agrícola y comercial, la ciudad de Djenné Djenno.

Posteriormente, entre el siglo VII y XVI, se desarrollaron tres grandes imperios, responsables de la penetración del Islam en África occidental (Levtzion, 2000, pág. 65): el imperio de Ghana, de Malí y de los Songhai.

Entre el siglo XVII y XVIII nacieron Estados guerreros: el bambara de Ségou y de Kaarta, y al este de Ségou el peul del Macina que tuvo un papel crucial por lo que respecta a la amplia difusión del islamismo (de la hermandad de la *kadiriya*) en el país.

Pero en 1853 la llegada de Senegal del tuculor El Hadji Umar Tall decidido a difundir la *tidjaniya* en los lugares donde estaba vigente la *kadiriya*, provocó una guerra religiosa, una *jihad*, que acabó debilitando a las poblaciones y favoreciendo la penetración, el 5 de abril de 1890, de la armada francesa dirigida por el coronel Archinard.

La avanzada de los franceses en los territorios del actual Malí (del mismo modo que la de otros colonizadores en otras tierras africanas) la decidieron y acordaron las distintas potencias europeas durante la conferencia de Berlín de 1885. Durante esta conferencia se ultimaron los instrumentos jurídicos y diplomáticos necesarios para dividir el llamado *gâteau* africano entre las diferentes potencias europeas y para garantizar, a quien ya se había instalado en las costas, el derecho de prelación sobre las tierras del interior, consideradas *res nullius* (sin propietario).

Dicha agresión militar en tierras de ultramar tenía como justificación una ideología profundamente influenciada por las teorías darwinianas, según las cuales la colonización

(del mismo modo que la difusión de todas las especies vivientes) tenía que considerarse un evento regido por la selección natural que determinaba la supremacía de una raza más fuerte respecto a una más débil.

Los argumentos destinados a describir la sociedad como dividida en razas fuertes y débiles, superiores e inferiores, se habían ido formando ya a partir del siglo XV y XVI. En los distintos intercambios y diálogos, encuentros y desencuentros, se habían creado conjuntos de imágenes, ideas y estereotipos que habían determinado en todas las esferas de la cultura occidental, de la ciencia pasando por la literatura y el arte y penetrando incluso en el sentido común, un sistema de creencias y conocimientos que representaban al europeo en sí como diferente y superior respecto al otro no europeo. De este modo Occidente creó sus *mitos*, produjo sus conceptos y categorías y los utilizó para crear una identidad y cultura del otro y, por una contraposición estereotipada implícita, para fijar la suya. Como consecuencia el europeo, percibido y autorrepresentado como raza superior, agente histórico, «paladín del progreso y de la civilización» (Ki-Zerbo 1972, pág. 536) se sentía legitimado a colonizar los países que, en la lógica de sus paradigmas de referencia, consideraba retrasados y habitados por hombres sin historia, salvajes, primitivos, encerrados dentro de tribus, para crear la ruptura positiva necesaria para la modernización y el progreso.

Por tanto África, ya debilitada por los conflictos de los tres siglos anteriores y por la trata de esclavos, de nuevo a finales del siglo XIX despertó la codicia de las potencias europeas y se convirtió en el contencioso de la rivalidad belicosa entre las potencias europeas.

Según el nuevo derecho, los franceses, ya establecidos en Senegal, empezaron a presionar para tomar posesión de esas tierras del interior que en el pasado ocupó el gran imperio de Malí.

Con el nombre de Sudán francés, la colonia se unió a las otras seis (Senegal, Mauritania, Guinea, Alto Volta, Dahomey y Costa de Marfil) para formar un amplio territorio llamado *Afrique Occidentale Française* (AOF), bajo la administración de un *gouverneur générale* que tenía sede en Dakar. A diferencia de los ingleses, que administraron sus colonias con un método (llamado del *Indirect rule*) que dejaba una cierta autonomía a las instituciones autóctonas africanas, los franceses adoptaron un método completamente distinto, el *direct rule*, que mantenía el poder en las manos de los colonizadores.

Cuando en Europa estallaron las dos guerras mundiales, África también se vio implicada en gran medida en los conflictos y fue utilizada como reserva de combatientes. El Sudán francés no se libró de ello y se vio obligado, como todos, a enviar al frente europeo a muchos soldados y a suministrar víveres y dinero.

Aunque los resultados de las guerras mundiales no dieron lugar a modificaciones sustanciales en el orden geopolítico africano, influyeron en que se produjeran cambios epistemológicos radicales que tuvieron lugar a partir de los años 30. La deuda de guerra y de sangre, del mismo modo que la gran crisis económica de 1929, por primera vez hicieron que se tambalearan los principios del Iluminismo y la confianza incondicional en el progreso y simultáneamente provocaron en el continente transformaciones profundas y esenciales que llevaron a un replanteamiento global de las relaciones entre Occidente y el resto del mundo.

En África se empezaron a difundir, de forma cada vez más enérgica, nuevos mensajes acerca de la explotación económica y política, la dominación cultural y las condiciones inhumanas de la colonización. Incluso los soldados, cuando regresaron de las guerras, jugaron un papel importante en esto, ya que fueron responsables de la difusión en las ciudades, las aldeas y las familias, de mensajes emancipatorios que llegaron a sus oídos mientras combatían junto a otros soldados negros y afroamericanos.

A mediados de los años 30, intelectuales y poetas negros como Aimé Césaire y Léopold Sédar Senghor forjaron y acuñaron el concepto de *negritud*: no se trataba de una negritud triunfante y gloriosa, sino de la negritud propia del negro pisoteado, oprimido e indignado, una negritud que se convirtió en un instrumento eficaz para promocionar la cultura negra.

Pero sobre todo fue con el final de la Segunda Guerra Mundial, en una época en la que a nivel internacional se creó la asociación de las Naciones Unidas (ONU) y tres años después, en 1948, se redactó la Declaración Universal de los Derechos Humanos que ratificaba, en el preámbulo, la protección de todos los seres humanos frente a cualquier forma de tiranía y opresión, cuando se difundió en mayor medida el sentimiento anticolonial. Esta apertura determinó el nacimiento en el África francófona de los partidos políticos.

En el Sudán francés dos profesores, Modibo Keita y Mamadou Konaté, fundaron en 1945 el *Bloc soudanais* que el año siguiente se convirtió en *Unione soudanaise* (US). En octubre de 1946 se convocó en Bamako un congreso para unificar en un único gran partido

africano, el *Regroupement démocratique africain* (RDA), todos los jóvenes partidos que estaban naciendo en el África francófona. Por tanto la US se transformó en US-RDA, un partido independentista apoyado por jóvenes intelectuales en gran parte procedentes de las escuelas de formación de los profesores o médicos africanos; simultáneamente Fily Dabo Sissoko creó el *Parti progressiste soudanais* (PSP), un partido conservador que contaba con el apoyo de la administración colonial.

Un fuerte estímulo para la independencia también provino de las colonias británicas y en especial de la *Côte d'Or* (actual Ghana). Aquí, en 1947, Kwame Nkrumah fundó un partido político de masa ghanés, el *Convention people's party* (CPP) cuyo propósito, que resume el lema «*Self-government now*», era conseguir la independencia y realizar el proyecto panafricanista destinado a la unificación de África.

Los colonizadores franceses también empezaron a prepararse para la inminente descolonización de África, pero a diferencia de la perspectiva panafricanista de Kwame Nkrumah, el camino elegido le abrió las puertas a la balcanización de África.

El 22 de septiembre de 1960 los dirigentes sudaneses proclamaron la independencia de la República de Malí bajo la presidencia de Modibo Keita.

Modibo Keita, aunque sostenía el panafricanismo, fijó como objetivo principal el *nation-building*, es decir, la construcción de la identidad y unidad nacional, y utilizó como modelo de referencia el estado-nación europeo (Bellucci, 2006, pág. 17). Durante su presidencia (1960 – 1968) puso en marcha una política económica muy ambiciosa, destinada a la liberación de las estructuras que habían dejado los colonizadores, a la socialización de la economía y a la modernización del país. Sin embargo esa política resultó ser más bien un fracaso y terminó por provocar un descontento generalizado que culminó con el golpe de Estado del 19 de noviembre de 1968 por parte del sublugarteniente Moussa Traoré.

Durante los veintitrés años de dictadura militar (1968-1991) en Malí se asistió, del mismo modo que en toda el África negra, a una pérdida de confianza en el Estado como actor principal del crecimiento económico y, al mismo tiempo, en el afloramiento de nuevos actores capaces de sustituir (al menos en parte) al Estado: por un lado el mundo árabe que en el decenio que subsiguio al *boom* petrolífero de 1973-74, aumentó vertiginosamente sus financiaciones en el país y, por otro, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) que empezaron a poner condiciones (las *condicionalidades*) para las ayudas internacionales y de hecho obligaron a los gobiernos africanos a

comprometerse para introducir reformas económicas de tipo liberal, conocidas como Programas de Ajustes Estructurales (PAE) y a adoptar medidas de austeridad que determinaron recortes económicos incluso en los sectores de la educación, la sanidad y los amortiguadores sociales (Bellucci, 2006, pág. 29). Esas restricciones provocaron, una vez más, una enorme insatisfacción que, junto a la insatisfacción generada por otras espinosas cuestiones de política interior y exterior, llevaron a la caída de Moussa Traoré el 26 de marzo de 1991 de manos de un grupo de paracaidistas militares próximos al régimen organizados por Amadou Toumani Touré (ATT).

La fórmula de administración propuesta por Amadou Toumani Touré (ATT), el *Comité de transition pour le salut du peuple* (CTSP), inició una operación destinada a limpiar la administración y las sociedades de Estado y empezó a investigar acerca de los crímenes sangrientos y económicos cometidos por el régimen anterior. ATT, una vez que se concentraron en él todos los poderes, organizó de inmediato una conferencia nacional para redactar una nueva constitución y convocar elecciones democráticas en las que resultó elegido, en los primeros meses de 1992, Alpha Omar Konaré. Presidente por el número máximo de mandatos (dos), su cargo se le asignó en las elecciones de 2002 al actual presidente, el mismo Amadou Toumani Touré (ATT).

II. EL SISTEMA ESCOLAR EN LA SUCESIÓN DE LOS DISTINTOS ÓRDENES POLÍTICOS

Tradicionalmente la educación en Malí tenía lugar de forma totalmente informal dentro de las familias ampliadas en grupos homogéneos de edad.

Con la difusión de la cultura islámica, durante los grandes imperios (el de Ghana, de Malí y de los Songhai) a partir del siglo XIV, se crearon por primera vez en la historia del país escuelas coránicas encargadas de la formación religiosa islámica y de la alfabetización en lengua árabe, la primera forma escrita de una sociedad caracterizada por una tradición exclusivamente oral.

Pero la introducción de la “escuela moderna” se produjo por primera vez en el entonces Sudán francés (actual Malí) hacia finales del siglo XIX, de manos de los colonizadores franceses. Entre 1886 y 1887 el lugarteniente Coronel Gallieni abrió las primeras escuelas denominadas *écoles des ôtages* en Kayes, Bafoulabé y Kita y obligó, en 1890, a todos los jefes de aldea a que mandaran a un hijo suyo.

La educación se transformó en uno de los objetivos clave de la misión colonial francesa en África, ya que se consideraba un instrumento necesario para la civilización de pueblos retrasados y para la transformación de africanos primitivos en franceses negros. Además era el medio ideal para difundir en cualquier punto de los territorios de ultramar la *grandeur française* según el proyecto imperialístico propio de Francia (Madeira, 2009, pág. 187). Los musulmanes también se vieron involucrados: en 1906 el inspector de educación M. Mairot instituyó en la ciudad de Djenné una primera escuela franco-árabe, y otra se creó en Tombuctú en 1910, para formar *marabout* (es decir, líderes y profesores musulmanes) capaces de difundir el proyecto civilizador gracias a las escuelas coránicas del país (Kavas, 2003, pág. 105-106). Las enseñanzas, que concernían tanto al estudio de la religión musulmana como al estudio de asignaturas destinadas a la civilización de los estudiantes, se impartían estrictamente en francés para aislar al Islam negro del árabe, y especialmente el wahhabita, fanático y xenófobo (Brenner, 2001, pág. 87-88). Sin embargo a pesar de los esfuerzos, entre 1946 y 1950 con el apoyo de las regiones árabes se crearon también auténticas escuelas islámicas que utilizaban el árabe como lengua de enseñanza, las *médersas*.

Cuando se proclamó la independencia, sólo el 8% de la población de Malí estaba escolarizada (Yattara y Diallo, 2007); como consecuencia el primer presidente del Malí

independiente, Modibo Keita, proclamó la educación como una prioridad y se ocupó, en 1962, de emanar la ley 62/74/AN-RM llamada *Organisation de l'enseignement* y de reformar el sistema educativo inspirándose en las experiencias de los países socialistas (Issiaka Bâ, 2009, pág. 31). Esa reforma tenía como objetivos principales tanto la promoción de una enseñanza de masa y de calidad basada en los valores específicos malíes y en los universales, como la formación de marcos necesarios para el desarrollo del país y la descolonización de los espíritus (Traoré, 2008, pág. 23). Por tanto se proponía suministrar al país el personal competente necesario para construir un estado moderno y, simultáneamente, determinar un renacimiento de la cultura africana.

Por lo que respecta a las *médersas*, el proyecto del presidente era nacionalizarlas transformándolas en escuelas franco-árabes laicas caracterizadas por enseñanzas en francés y árabe y sin el estudio de las ciencias religiosas (Brenner, 1991, pág. 91).

Durante el gobierno de Modibo Keita la escuela contó con el apoyo de la mayor parte de la población y a finales de la primera república, en 1968, el índice de escolarización alcanzó el 30% de la población masculina y el 20% de la femenina.

La principal novedad de la dictadura militar fue el afloramiento de dos nuevos actores que a lo largo de los años han asumido un papel cada vez mayor: la sociedad civil y los organismos internacionales (Unesco, Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional).

Entre 1968 y 1972 tras la Conferencia internacional sobre la lucha contra el analfabetismo que se celebró en Teherán en 1965, la Unesco experimentó en Malí (del mismo modo que en Argelia e Irán) un programa cuatrienal basado en la utilización de los idiomas nacionales en la alfabetización de los adultos analfabetos. Debido al éxito que despertó, surgió la necesidad en 1978 de ampliar ese programa al sistema escolar malí.

El agravamiento de la crisis económica de los años 80 debida también a la gran sequía del decenio anterior, obligó a Moussa Traoré a firmar en 1982 con el Banco Mundial y el FMI el primer Programa de Ajuste Estructural (PAE): el presupuesto nacional de la educación y de la sanidad se redujo (Dougnon, Bocoum, Poudiougou y Ta, 2008) y se adoptaron medidas restrictivas destinadas a limitar los gastos de la enseñanza que llevaron a que explotara una gran insatisfacción.

Mientras la escuela pública era objeto de constantes disputas, las *médersas*, a lo largo de los años 70, eran cada vez más numerosas e influyentes, gracias al fuerte aumento del apoyo económico que recibían de los árabes, que se habían enriquecido como

consecuencia del *boom* del petróleo, y al *laisser-faire* político manifestado por Moussa Traoré respecto a la educación árabe-islámica durante los primeros diez años de dictadura (Brenner, 2001, pág. 169-172). En los años 80, dándose cuenta de la fuerte e impensable expansión que habían tenido las *médersas*, Moussa Traoré decidió intervenir: con el decreto 112/PG RM del 20 de abril de 1985 el Ministerio de Educación pasó a ocuparse de supervisar las *médersas* del ciclo fundamental como escuelas confesionales privadas y procedió a revisar los programas de enseñanza de las *médersas* para uniformarlos con los de las otras escuelas.

En 1990, cuando la dictadura de Moussa Traoré estaba llegando a su fin, una delegación del Ministerio de Educación tomó parte, del 5 al 9 de marzo en Jomtien (Tailandia), en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, una de las conferencias educativas más importantes de la historia y que tuvo más influencia en las posteriores decisiones políticas de Malí en el campo de la educación. Durante esta conferencia se hizo hincapié en la impelente necesidad de garantizar a todos, incluso a los adultos, una educación básica.

Con la caída de Moussa Traoré, el gobierno de transición dirigido por Amadou Toumani Touré consideró oportuno convocar del 16 al 21 de septiembre de 1991 un *Débat national sur l'éducation*. Durante la reunión se vislumbró una serie de problemas que destacó la impelente necesidad para el país de reformar el sistema educativo. Entre los problemas más graves salieron a la luz: el escaso índice de escolarización (calculado en un 30%), la grave ausencia de estructuras y personal cualificado, el alto abandono escolar, la débil implicación de la comunidad en las actividades educativas y las enormes divergencias entre regiones del norte y del sur, entre el entorno urbano y rural, entre hombres y mujeres.

El momento oportuno para poner en marcha la reforma del sistema educativo se presentó con la elección del presidente Alpha Oumar Konaré y la llegada de la que fue bautizada como la tercera república. Entre 1992 y 1999 se realizaron una serie de modificaciones que transformaron profundamente el sistema educativo y llevaron a la formulación de dos documentos principales que regulan, aún hoy, el sistema educativo de Malí: el Prodec y la ley 99-046, llamada *Loi d'orientation sur l'éducation*.

III. OPCIONES POLÍTICAS Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Hoy la Tercera República de Malí considera la educación como «una prioridad nacional» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 2) e incluso «la prioridad de las prioridades» (Ministère de l'éducation, 2000b, pág. 6), que se tiene que garantizar a todos los ciudadanos (Ministère de l'éducation, 1999, art. 4) sin ninguna discriminación de sexo, clase social, raza o religión (Ministère de l'éducation, 1999, art. 9).

El sistema escolar, laico, gratuito y obligatorio, tiene la finalidad de «formar a un ciudadano patriota y constructor de una sociedad democrática, un actor del desarrollo que esté arraigado profundamente en su cultura y a la vez abierto a la civilización universal, que conozca el saber hacer popular y que sea capaz de integrar los conocimientos y las competencias relacionados con el progreso científico, técnico y la tecnología moderna» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 11).

El principal reto en el campo educativo durante el primer decenio del siglo XXI es la lucha contra el analfabetismo que tiene que realizarse mediante medidas destinadas a una mejora tanto cuantitativa como cualitativa de la educación básica que se tiene que llevar a cabo con la difusión por todo el territorio de infraestructuras escolares, la utilización de estrategias de persuasión para los alumnos y sus familias, la revisión de los contenidos de todos los programas de enseñanza y los textos escolares, la utilización de las lenguas nacionales en el *currículum* escolar y una formación inicial más eficaz y continua de los profesores.

El proceso de transformación del sistema educativo ha dado paso a una reforma de la educación primaria llamada “nuevo *currículum* de la educación primaria” que apuesta por la difusión en el país de un nuevo enfoque educativo que hace de la hospitalidad y el éxito de todos los niños, su principio básico (Ministère de l'éducation, 2000a, pág. 15). La reforma, que se adoptó en 2002 de forma experimental en ochenta escuelas, habría tenido, según el ambicioso proyecto inicial, que ampliarse gradualmente a todas las escuelas del país (de primer y segundo ciclo, escuelas públicas y privadas, laicas y religiosas), pero, prácticamente diez años después de su puesta en marcha, ha concernido solamente a una minoría de las escuelas públicas y comunitarias de primer ciclo.

IV. PROGRAMAS OFICIALES DE ENSEÑANZA

A pesar de los propósitos de revisar todos los programas oficiales de enseñanza, en el decenio 2000-2010 se han introducido modificaciones relativas únicamente al primer ciclo de la enseñanza infantil y primaria. Esas modificaciones han ocasionado el nacimiento de un nuevo programa, el nuevo *currículum* de la educación primaria que desde 2002 se ha ido integrando al antiguo programa. Sin embargo el antiguo programa para el primer ciclo y los programas correspondientes a los otros órdenes y niveles de enseñanza han permanecido completamente invariados y se remontan a: 1994 para el primer ciclo, a 1990 para el segundo ciclo, a 1982 para la escuela secundaria y a 1988 para las *médersas*. Los programas de primer ciclo se elaboraron justo después de la llegada de la democracia, mientras que los otros programas se remontan aún a la época de la dictadura militar de Moussa Traoré (fig. 4.1).

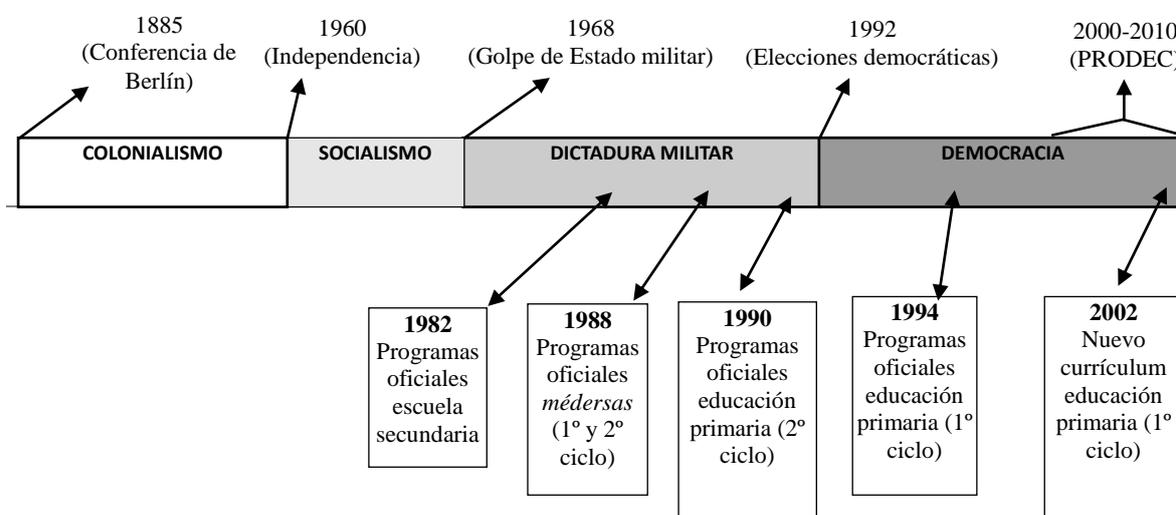


Fig. 4.1: Periodo histórico de elaboración de los programas oficiales de enseñanza actualmente en vigor.

Los principales cambios detectados en los programas revisados después del año 2000 (es decir, en el nuevo *currículum* de la educación primaria) van en una dirección que en muchos sentidos se alinea con la que es la tendencia existente a nivel internacional, y en otros (aunque sin duda menores) se aleja de ella: de hecho éstos introducen por primera vez en el país dos conceptos que en la actualidad son muy utilizados en todas las escuelas del mundo y que no existían en los programas de 1994, el concepto de interdisciplinariedad y el de competencia; sin embargo por otro lado, mientras que a nivel internacional en las

escuelas se asiste, generalmente, a un aumento del espacio que se dedica a las disciplinas científicas en perjuicio de las humanísticas, los nuevos programas para las escuelas de *currículum* introducen cambios, aunque leves, que van en la dirección contraria.

Otra diferencia importante concierne a las lenguas de enseñanza: mientras que los programas de 1994 determinan que las clases se den totalmente en francés (con una utilización de las lenguas nacionales únicamente de forma experimental), los nuevos programas del *currículum* ratifican el uso simultáneo del francés y de una de las doce lenguas nacionales basándose en la metodología, que se adoptó en el país en 1987, llamada *Pédagogie convergente* (PC).

Comparando los programas oficiales relativos a los distintos órdenes y niveles, se pueden destacar diferencias tanto a nivel cuantitativo como, sobre todo, cualitativo, es decir:

Por lo que respecta al dominio LC, es decir al que respecta al estudio del francés o, en las escuelas de *currículum*, de las lenguas nacionales, las mayores diferencias destacan en las *médersas* donde el número de horas que se dedican al estudio del francés es aproximadamente un tercio respecto a las otras escuelas. A esa reducción de tiempo no se asocia ninguna reducción del programa que se tiene que estudiar: las pequeñas diferencias que se han detectado, que van en la dirección de un aumento de los temas que se tienen que estudiar, por un lado hacen dudar acerca de la aplicación (y aplicabilidad) real de los programas en las escuelas de *médersas* y por otro, concretamente de la eliminación precisamente de los pasajes significativos de la tradición histórica malí (recopilados en la obra *Sundiata*, texto que habla del célebre rey del imperio de Malí que vivió de 1230 a 1255 y por tanto narra uno de los periodos más famosos y brillantes de la historia de Malí, del que tomó el nombre el país el día siguiente a la independencia), preguntar sobre el significado de la disminución, en la formación de los alumnos de *médersas*, de los sentimientos de identidad, patrióticos y nacionalistas, en pro del objetivo de difusión de la cultura árabe-islámica en Malí en la perspectiva de una comunicación más amplia con la comunidad religiosa islámica. Asimismo hay que destacar que, mientras que la lengua de enseñanza que se utiliza en todas las escuelas es el francés, en las escuelas de *currículum* junto a una de las once lenguas nacionales, en las *médersas* es el árabe.

Por lo que respecta a las asignaturas religiosas, están presentes exclusivamente en

las *médersas* mientras que no existen o son facultativas en las escuelas católicas del país.

Por lo que respecta a la enseñanza de las asignaturas científicas (matemáticas, ciencias y tecnología: dominio SMT), no se detectan, a nivel cuantitativo diferencias significativas: todos los órdenes y niveles de enseñanza proponen un número de horas bastante parecido (unas 10 horas por semana). Sin embargo a nivel cualitativo surgen diferencias sin duda interesantes:

- 3.1. Para denominar las asignaturas que forman el dominio SMT, los programas de las escuelas laicas utilizan el término *téchnologie*, los de *médersas* los términos *travaux manuels* y *agriculture*. El análisis de los programas ha permitido destacar que a pesar de ser un apelativo que, al menos para nosotros occidentales, hoy automáticamente se asocia al mundo moderno e informatizado, la concepción de tecnología que surge en todos los programas, siempre está relacionada con el mundo rural y tradicional: el mundo del carpintero, el albañil, el forjador, el agricultor, el electricista, el mecánico. Por tanto con la selección de competencias exclusivamente de tipo manual, la *téchnologie* de las escuelas laicas no sería, desde un punto de vista educativo, muy distinta a los *travaux manuels* de las *médersas*. Por consiguiente la diferencia asumiría un significado político que habría que asociar más bien al momento histórico en el que se han escrito los programas: de este modo la introducción del término *téchnologie*, que aparece solamente en los programas posteriores a los años 90, sería una señal del intento de adherir y adecuarse al cambio existente en el mundo con la difusión de las nuevas tecnologías; un intento que sin embargo, en su aplicación concreta, parece carecer de cualquier fundamento real.
- 3.2. Asimismo la ausencia en los programas de las escuelas laicas de primer ciclo (clásicas y de *currículum*), de las asignaturas llamadas *travaux pratiques de ruralisation* e *agriculture* parece tener una explicación similar: lejos de indicar una decisión del estado de negar competencias agrícolas y rurales a los estudiantes de primer ciclo (y la presencia en los programas de ciencias de 1994 de enseñanzas relativas a la agricultura lo demostraría), esa ausencia tiene que interpretarse, una vez más, en clave histórico-política, y más concretamente, basándose en el cambio que se produjo en el periodo anterior al de la redacción de los programas de 1994: el paso de la dictadura a la democracia. De este modo los

travaux pratiques de ruralisation e agriculture, unas enseñanzas que introdujo por primera vez Moussa Traoré y símbolo de esa época, se eliminaron de inmediato de los programas del periodo democrático; pero la eliminación de esas asignaturas fue, una vez más, una acción únicamente aparente.

Por lo que respecta a la educación cívica y moral, la historia, la geografía y las artes (dominio DP, SH, Arts), en las *médersas* el número de horas es inferior. También en este caso, como ya se ha observado en el dominio LC, esa diferencia parece ir en la dirección de una reducción de las asignaturas destinadas en mayor medida a formar una identidad malí.

Además una comparación interna tan sólo en las escuelas laicas permite destacar que el primer ciclo, a pesar de los propósitos generales de apertura al mundo contemporáneo y a su evolución, parece en realidad estar caracterizada por la predominancia de aspectos aplicativos, técnicos, prácticamente profesionalizantes, que parecen ser válidos y útiles sobre todo dentro del mismo e inalterado mundo rural tradicional. Como consecuencia las enseñanzas se conciben de forma que el primer ciclo (aunque sea teóricamente sólo la primera etapa de un itinerario educativo obligatorio que dura nueve años) sea un ciclo único, completo, en el que los conocimientos y las competencias que se ofrecen están articulados de forma que se agoten en un lapso de tiempo de tan sólo seis años. De esta manera la escuela de primer ciclo asume la importante tarea de garantizar una perspectiva futura a la parte de la sociedad que terminará la enseñanza obligatoria, corriendo por otro lado el riesgo de adaptarse a la situación actual, de mantenerla invariada, de utilizar todas sus energías para intentar tapar los principales problemas que, siempre los mismos, surgen en vez de convertirse en promotor del cambio y dirigirla para construir un nuevo futuro. Al contrario, los siguientes ciclos (especialmente la escuela secundaria) se caracterizan por un enfoque distinto, destinado más bien a privilegiar la adquisición de conocimientos y competencias de carácter general, teórico y sobre todo con la finalidad de continuar los estudios en las otras escuelas.

V. I MANUALES ESCOLARES

Con la privatización de la “cadena del libro” en 2004, los textos escolares de la escuela infantil y primaria, en el pasado raros y como máximo en manos únicamente de los profesores, se han reeditado y difundido en todas las escuelas del país. No se han producido las mismas mejoras en los otros órdenes y niveles de enseñanza:

- en las escuelas de *currículum* aún circulan fundamentalmente los manuales en las lenguas nacionales correspondientes a la anterior experimentación;
- en las escuelas secundarias aún no hay manuales escolares y los profesores se ven obligados, a diario, a dictar a sus alumnos sus clases;
- en las *médersas* junto a una aceptación formal y la difusión de manuales en árabe escritos específicamente por el Ministerio basándose en los programas oficiales de las *médersas* de 1988, la realidad vive la predominancia, en las clases, de la utilización de libros procedentes del mundo árabe: el libro de lectura procede del Magreb, los de ciencias, historia y geografía de Líbano, los de gramática y conjugación de Egipto y el de religión de Sudán [Entrevista con el *conseiller pedagogique d'Arabe* encargado de las *médersas* en el Cap de Mopti, 7 de diciembre de 2009].

Los textos escolares se atienen de forma muy fidedigna a los programas oficiales y como consecuencia parecen ser el vector ideal para transmitir en las clases los conocimientos, las competencias y los valores que se indican en los programas oficiales.

El manual de francés está formado, en el primer ciclo, por pasajes generalmente desconocidos y escritos, probablemente, específicamente para el texto escolar, mientras que en el segundo ciclo incluye pasajes de autores famosos fundamentalmente del “Sur del mundo” y que alrededor de los años 50 del siglo XX han jugado un papel clave en los procesos de descolonización e independencia. Por lo que respecta a sus contenidos, se puede observar que en el primer ciclo los pasajes parecen estar destinados sobre todo a ofrecer: (1) competencias prácticas básicas, prácticamente profesionalizantes (“saber hacer”) que responden a la urgencia del presente como, por ejemplo, competencias relativas a los trabajos tradicionales y a la prevención de enfermedades, (2) los valores identificativos de la cultura malí (los “saber ser”); sin embargo los conocimientos fundamentalmente teóricos (el “saber”), ocupan menos espacio respecto a los otros dos

tipos de saber. Por otro lado en el segundo ciclo predominan temas destinados a la transmisión de conocimientos históricos y tradicionales (el “saber”) y al reforzamiento en el chico de la identidad africana con sus valores y sus cuestiones abiertas (el “saber ser”); sin embargo están casi totalmente ausentes los temas técnicos y profesionalizantes relacionados con las situaciones contingentes: trabajo, enfermedad e higiene (el “saber hacer”). La repetición en los textos de segundo ciclo de las virtudes del Negro, la exaltación de sus cualidades contrapuestas, a menudo, a las injusticias llevadas a cabo por el Blanco durante el colonialismo, imponen una reflexión acerca del significado de la decisión tomada: si por una parte surge la necesidad de mantener vivo el recuerdo de aquel periodo oscuro de la historia del país que ha supuesto la colonización, uno se pregunta si no se trata también de intentar apoyar, convencer y recordar a los alumnos malíes el valor de una identidad que quizás aún se considera frágil e incierta debido a la herida causada recientemente por la colonización. Del mismo modo quizás podríamos interpretar el uso de las voces occidentales que parece que hablen del mismo mundo rural y de los valores africanos, no tanto para abrir a la escuela y a sus alumnos ese mundo occidental, anhelado y al mismo tiempo criticado, con el que el país (al menos a nivel político) desea confrontarse, sino más bien para dar una especie de mayor legitimidad y credibilidad a las voces de los autores africanos, dejando que se filtre, en esta acción, un sentido latente de inseguridad y necesidad respecto a Occidente.

La comparación de los manuales en las lenguas nacionales (especialmente los que están en *fulfuldé* y *dogoso*) ha permitido destacar la existencia de muchas diferencias en la elección de los sujetos, las situaciones, los diálogos y las narraciones que hablan de los valores y las virtudes que se quieren transmitir a los chicos para incluir particularidades de la etnia de referencia; a pesar de ello los pasajes relativos a los saberes teóricos y prácticos (“saber” y “saber hacer”) son idénticos en todos los idiomas, ya que la traducción fiel de los manuales es en francés. De este modo aflora que los distintos saberes científicos tradicionales específicos de las diferentes etnias (por ej. la cosmología dogón), tan apreciados y estudiados en Occidente, no se tienen en cuenta en ningún texto, sino que se dejan a la transmisión oral no institucional. Por tanto podemos concluir diciendo que el uso de las lenguas nacionales si, de algún modo, transmite conocimientos específicos de las distintas etnias, desde la óptica de garantizar a todos los estudiantes una formación lo más homogénea posible, tiene un valor fundamentalmente instrumental destinado al aprendizaje de saberes más complejos.

SEGUNDA PARTE – LA REGIÓN DE MOPTI: VOCES DE LAS ACADEMIAS, LOS CAP y LAS ESCUELAS

Mientras que a nivel de proyecto el país está empeñado con constancia y determinación en el reto destinado a la realización de una educación para todos, en su aplicación a nivel local afloran las dificultades de realización de la tarea que, a la hora de modelar formas propias y originales, siempre tiene que confrontarse con los legados históricos, el saber tradicional, las supersticiones y la objetividad socioeconómica del país.

En la segunda parte de este trabajo, tras un primer capítulo («Retrospectivas de la investigación») dedicado a la descripción de momentos sobresalientes de la investigación, se ilustran las observaciones y las entrevistas semiestructuradas realizadas en una de las regiones de Malí de mayor interés histórico, geográfico, étnico y religioso (la región de Mopti) con el personal de la escuela (los directores de los ministerios descentralizados – Academias de enseñanza y Centros de animación pedagógica; profesores y directores de escuelas públicas y privadas islámicas y católicas) y los exponentes del mundo cultural y religioso (funcionarios de las misiones culturales, imán, sacerdote católico).

Dichas entrevistas han permitido acentuar la persistencia de una difundida desconfianza de la población respecto a la escuela. Para algunos (sobre todo las comunidades peul que viven en las zonas más remotas y aisladas) la escuela se considera el pecado que conduce al infierno, el *muharramat* de Satanás que aleja a las personas de Dios y de la oración.

Los peul siempre han sido contrarios a la escuela ... *Ils sont très abrutis, ils ne connaissent rien!* ... Aún hoy, por ejemplo, si un peul tiene diez hijos es capaz de mandarlos a todos a cuidar de la manada, ¡nunca les animará a que aprendan! [...] y el motivo es que el rey peul ha sido derrotado por los franceses y por tanto hay quien aún piensa que si mandan a sus hijos al colegio irán al infierno [Entrevista al director del colegio de Sévaré (30 de noviembre de 2009)].

Sin embargo para otros (sobre todo las comunidades dogón) es un obstáculo para las prácticas tradicionales culturales que ven, por ejemplo, cómo las niñas viven siempre dentro de la familia (paterna o del marido) y aprenden exclusivamente las competencias útiles para ser una buena esposa.

Aquí en Duentza ... que la niña fuera al colegio ... ¡era un problema! Cuando inauguramos la academia en 2002 ... la escolarización de las niñas era escandalosa... increíble. Las niñas no iban al colegio y los motivos son muy simples, ¿eh? ¡barreras culturales! [Entrevista al director del CAP de Duentza (18 de febrero de 2010)]

La escuela se hace cargo de forma activa de las barreras culturales y religiosas y, mediante un departamento específico llamado *Mobilisation sociale*, inicia diálogos constantes y estructurados con las comunidades para hallar juntos formas concretas, específicas y compartidas que permitan organizar el consenso y contribuyan a mitigar el impacto que la escuela origina inevitablemente en los equilibrios tradicionales de la aldea.

Mi trabajo empieza antes de que se cree un colegio. Acudo al lugar, hago lo posible por conocer sus características, establezco las primeras relaciones con las personas carismáticas, sobre todo con el jefe de la aldea y el *imam* y empiezo a coger confianza con la población... Luego, una vez que han terminado estas inspecciones redacto una monografía que le entrego al jefe de la aldea y al presidente del *Comité de Gestion Scolaire* recién constituido ... ¡Entregarles la monografía es un gesto sumamente importante para empezar a ser aceptados!

Una vez que se crea el colegio tengo que ayudar a coordinar las actividades del CGS y de la *Association Parents d'Élèves* [...]

Pero lo más difícil de mi trabajo es la sensibilización de la población. Es una labor que exige un gran esfuerzo... Por tanto lo primero que hago es formar a los ayudantes, los moderadores, que tienen que ser seleccionados de entre las personas más significativas de la comunidad, como por ejemplo el jefe de la aldea, el *imam*... Tiene que haber representantes de todas las generaciones, tanto hombres como mujeres. Por tanto en un principio elijo a ocho moderadores: cuatro jóvenes y cuatro ancianos, la mitad mujeres y la otra mitad hombres... Una vez formados los ocho moderadores tienen a su vez que seleccionar y preparar a cuarenta personas, los animadores, de distintas etnias, para que vayan a las aldeas a hablar con la gente.

Los animadores tienen que ganarse de inmediato la confianza y la familiaridad de la población, tener paciencia, capacidad de escucha y sobre todo conocer y respetar las tradiciones del lugar. A menudo la primera vez que vemos a la población utilizamos como herramienta de comunicación una narración, una historia o un proverbio que forme parte de la tradición [Entrevista al “agente” sobre el terreno de la *mobilisation sociale* del CAP de Mopti (7 de diciembre de 2009)].

Asimismo se utiliza el mismo método para transmitir los valores de la modernidad que el país ha firmado (derechos de los niños, igualdad entre hombres y mujeres...) y para acabar con las prácticas que son incompatibles con ellos, como por ejemplo las mutilaciones genitales femeninas tan extendidas en algunas etnias de Malí (sobre todo dogón) como contrastadas en Occidente.

El diálogo ha permitido entonces que afloren soluciones eficaces, concretas, a veces sencillas (por ejemplo hacer que los niños empiecen la escuela más tarde para que tengan tiempo para rezar o llevar a pastar a los animales), otras veces más complejas y únicas, como por ejemplo lo que ha ocurrido en la llamada “zona inundada” de la región de Mopti, donde se encuentra el delta interno del río Níger y los pueblos que residen allí (los pescadores de la etnia bozo y los ganaderos de las etnias peul y tuareg) se ven obligados a llevar una vida nómada para seguir los movimientos de crecida y de estiaje del río.

Antiguamente se creía que la población de estas zonas no quería ir al colegio. Luego, gracias a una serie de estudios y al diálogo con la población, se ha entendido que no era cierto: ellos querían que sus hijos fueran al colegio, pero no estaban dispuestos a dejarlos durante los periodos de migración. En especial las madres no querían de ningún modo separarse de sus hijos [Entrevista al director de la Academia de enseñanza de Mopti (22 de noviembre de 2009)].

Aquí, gracias a la iniciativa de una pequeña ONG nacional, han nacido escuelas itinerantes que dado que siguen los desplazamientos de los pueblos nómadas, les permiten a los niños acceder al sistema escolar sin estar obligados a abandonar a sus familias.

También se ha favorecido la escolarización de las niñas: la creación de incentivos (premios para las niñas que van a la escuela al menos el 80% del tiempo) y de comedores escolares, han resultado ser estrategias eficaces para combatir el analfabetismo; al ser demasiado costosas para un país pobre como Malí, éstas han dado paso a nuevas formas de financiación, actualmente en fase de experimentación, capaces de mantenerse autónomamente (una especie de microcrédito).

Simultáneamente, en un ámbito más puramente pedagógico, ha aflorado el gran compromiso y el prácticamente acuerdo unánime (al menos en términos generales) de profesores y directores por lo que respecta a las principales novedades introducidas con la reforma educativa que surgió después del año 2000, es decir, el nuevo currículum de la educación primaria.

En el pasado había momentos en los que les hacía memorizar mecánicamente a los alumnos algunas frases [...] como: *chaque matin je fais ma toilette*. Bien dicho pero, ¡mira quién habla! Vaya... el *currículum* intenta evitar esto. Ya no es suficiente que el niño diga mecánicamente: *chaque matin je dis bonjour à mon père et ma mère* cuando puede que ni siquiera salude al profesor.

El *currículum* se centra en las competencias, sin embargo otros métodos crean doctores teóricos... y por ello en Bamako encontramos doctores que no tienen trabajo y se pasan allí, en la calle, todo el día bebiendo té... Pero nosotros necesitamos formar a nuestros pioneros del desarrollo, ¡no a pequeños príncipes!... En el colegio tenemos que enseñar la realidad, la verdad. ¡Éste es el desarrollo de la persona y las competencias de vida en los que se basa el *currículum*!... El *currículum* nos sirve para conocer quiénes somos, cómo cantamos, cómo bailamos, cuál es nuestra bandera... El *currículum* quiere que el ciudadano del mañana sea capaz... ¡si se hace bien es un método formidable! [Entrevista al director del colegio de Songo (19 de enero de 2010)].

En particular se reconocen como puntos fuertes: (1) la utilización de las lenguas nacionales como medio de enseñanza (junto al francés) que abarca, según los profesores, tanto un significado más estrictamente didáctico (práctico para el aprendizaje de las otras disciplinas), como de desarrollo y conservación de las culturas y las etnias; (2) la utilización de métodos activos que facilitan el aprendizaje de los alumnos.

Pero al mismo tiempo, en la aplicación práctica del *currículum*, afloran con fuerza grandes dificultades debidas a múltiples factores:

- En algunos casos (por ejemplo en los dogón) la utilización de las lenguas nacionales en vez de ser una ventaja para el aprendizaje del alumno, constituye un obstáculo más en el ya de por sí complicado proceso de aprendizaje

¡Aquí es muy complicado! Los niños hablan un dialecto [el mombo] que es muy distinto al *toro so* [el dialecto que se usa en los colegios] y al idioma materno, el *tengu so*. Además aún no saben francés... ¡Comunicarse es muy difícil! [Entrevista a una profesora del colegio de Songo (19 de enero de 2010)].

La situación lingüística en el *pays dogon* es sumamente compleja, ya que se caracteriza por la coexistencia, en un territorio muy reducido, de más de cien dialectos.

Ante esa diversificación la escuela ha elegido recurrir a una lengua creada de forma artificial, un dogón estándar, el *dogo so*, fruto de una mezcla de palabras que derivan de los distintos dialectos (una especie de esperanto) que los alumnos tienen que aprender prácticamente partiendo de cero.

- La falta de una formación adecuada sobre la nueva metodología.

No tengo una visión clara de este tipo de colegio... de todas formas no me gusta... ¡no es posible enseñar bien si se carece de formación! [Entrevista a una profesora del colegio Alpha Ali Sec de Bandiagara (18 de enero de 2010)].

De hecho la escuela de formación inicial de los profesores (el IFM) aún se recalca en el antiguo modelo de escuelas clásicas y se basa en el aprendizaje exclusivo de las disciplinas y por otro lado carece por completo de una formación sobre la nueva reforma que se ofrece en cursos no suficientes y demasiado cortos (con una duración teórica de veinte días y práctica de tres) en las escuelas de formación inicial privadas (SARPE) o a los profesores ya en activo;

- La falta de medios y material didáctico básicos necesarios (folios, libretas, bolígrafos, tiza...).

Según algunos de los entrevistados, el currículum aún está en una fase demasiado inmadura y no ideal para realizar ningún tipo de evaluación: por tanto en la base de las varias quejas habría más bien una actitud de “nostalgia” de los antiguos ordenamientos y de oposición al cambio y al progreso.

Me pregunto, ¿la gente ha visto el *currículum*? ¿Ha trabajado con el *currículum*? ¿Ha visto los resultados? Yo, después de haber asistido al colegio tradicional, después de haber visto muchas innovaciones, pienso que ha llegado el momento en que hay que hacer todo lo posible por el currículum: *au lieu de chercher à étouffer le poisson dans l'eau, on ne l'a même pas vu!* Todavía no estamos en una fase en la que se puede decir si una metodología es buena o mala [...].

¡La gente en vez de tener ganas de cambiar y progresar se niega a dejar atrás las reformas del pasado! Hay demasiada nostalgia, sin embargo el profesor tiene que progresar, tiene que cambiar... porque el niño de hoy es distinto al niño de ayer y las normas que valían ayer no tienen por qué valer también hoy. No hacen falta grandes

foros, ingentes sumas de dinero, muchos documentos o todos esos cursos de formación donde en realidad no se forma. Hay que asumirse la responsabilidad: ¡los responsables tienen que ser responsables y los profesores tienen que enseñar! [Entrevista al director de la escuela de Songo (19 de enero de 2010)].

Mientras el colegio aplica sus estrategias para lograr los objetivos que comparte la comunidad internacional de escolarización universal, igualdad de género, difusión de los derechos universales y por tanto apuesta por la modernización, la emancipación y la democratización del país, al mismo tiempo, y de forma cada vez más impetuosa, se están produciendo episodios que parecen arrastrar a Malí en la dirección contraria, la del fundamentalismo islámico.

Aunque no está íntimamente unido al colegio, el nuevo código de familia, aprobado en el mes de diciembre de 2011, constituye en cierto sentido el símbolo de la creciente influencia de las fuerzas islámicas más conservadoras sobre las decisiones políticas, ya que incluye por primera vez normas discriminatorias que violan en gran medida las obligaciones internacionales, como por ejemplo la obligación de obediencia y sometimiento de la mujer respecto al marido.

CONCLUSIONES

En este trabajo se han intentado delinear las características específicas del sistema escolar malí analizando, en particular, los últimos diez años, desde la reforma del Prodec (1999) hasta hoy. A pesar de que este decenio se sitúa en una época aún inicial de la historia de Malí como Estado independiente (50 años) e incluso aún más como Estado democrático (menos de 20 años), el análisis realizado ha recalcado el enorme empeño del país para individuar, con una serie de reformas y medidas, las direcciones que la escuela puede seguir para encontrarse con el proceso de desarrollo y democratización. Por tanto en este momento se pueden hacer algunas reflexiones conclusivas sobre los resultados alcanzados.

Aunque sea muy difícil delinear el paisaje intelectual y político de un país, pensamos que podemos afirmar que Malí, como otros muchos países del continente, actualmente se ha comprometido a:

- (1) concluir el proceso de sutura de la herida del colonialismo y salir de la espiral de ofensa-resentimiento-resarcimiento, en una labor de reconciliación con Occidente, con el resto de África y, sobre todo, consigo mismo para poder conseguir que se escuche con plena dignidad su voz en el consenso internacional;
- (2) desarrollar las potencialidades económicas y culturales y sus instituciones;
- (3) promover el reconocimiento de los derechos e incrementar la democracia que aún avanza a un paso demasiado lento;
- (4) hallar un equilibrio entre los impulsos del localismo y los del mundialismo;
- (5) valorizar/construir una identidad propia a partir de los productos postcoloniales y a la vez de todo lo auténtico que sobrevive de su tradición milenaria;
- (6) definir y regular las relaciones con los representantes del mundo islámico interno y externo que, ante el miedo de que el desarrollo pueda poner en peligro sus posiciones de poder, desempeñan una función de oposición conservadora.

¿De qué forma la escuela se ha visto inundado por estas exigencias y cómo contribuye en los objetivos de política general que el país está, en medio de múltiples incertidumbres y dificultades, intentando lograr?

Antes de nada la cuestión del idioma. El Malí independiente ha adoptado como idioma oficial el francés, impuesto durante el periodo colonial y que también ahora la escuela ha adoptado como idioma básico. La imposición de un idioma, como es sabido,

conllewa también esa mentalidad, costumbres, hábitos y comportamientos. Por tanto nos encontramos ante un antiguo abuso, y a la vez un recurso moderno, porque el conocimiento de un idioma internacional es un instrumento indispensable para abrirse a la cultura, el comercio, la tecnología y las instituciones del mundo exterior (pensamos en el ejemplo del inglés para la India). Luego hay que notar que la conservación, en la enseñanza de *currículum*, de las lenguas locales junto al francés no se ha considerado tanto como un medio de transmisión y de revalorización de una cultura previa al periodo colonial, sino más bien como un instrumento que facilita el aprendizaje del francés y de las otras disciplinas.

Asimismo algunas prácticas rituales que se detectan en la escuela (izar la bandera, himno nacional, educación cívica) podemos interpretarlas como esfuerzos de construcción y valorización de una identidad nacional que, aunque también se produzca a través de los compromisos y las contradicciones de la descolonización (problemas de fronteras, etnias, etc.), ya se ha asumido como tal y como un punto de partida que ya no se pone en discusión.

La enseñanza de las asignaturas humanísticas contribuye a la formación de la identidad fundamentalmente a través del estudio de la historia que sitúa el país dentro del pasado milenario de África y el Occidente europeo, especialmente respecto al tema de la colonización. Las páginas de autores, tanto africanos como europeos, sobre la negritud ofrecen una contribución más para la valorización de la africanidad.

La educación técnica, mientras que para las clases del primer ciclo se refiere a una tecnología artesanal de tipo tradicional que, aunque valoriza los conocimientos y el saber hacer premodernos, ofrece competencias mínimas que al final limitan el futuro ocupacional del alumno dentro del mundo rural y tradicional de siempre, en el segundo ciclo (escuela secundaria y superior) desearía que los alumnos fueran capaces de convertirse en un futuro en sujetos activos del deseable proceso de modernización, pero se ve obstaculizada por la insuficiencia de instrumentos y estructuras didácticas adecuados.

El proceso de democratización de la escuela se ha llevado a cabo esencialmente en varias direcciones: escuela gratuita para todos, comedores escolares, escuelas itinerantes para llegar a los territorios alejados de los centros, apoyo a la educación de las niñas (gracias a distintos incentivos), especialmente importante como expresión del viento de libertad que, aunque sopla de forma irregular, tiende a debilitar al patriarcado y promover la igualdad entre hombres y mujeres.

Si a continuación queremos llevar a cabo alguna valoración de los resultados obtenidos, tenemos que preguntarnos si los objetivos marcados para el decenio 2000-2010 no han sido demasiado ambiciosos, vista la complejidad y el nivel de desarrollo del país. De hecho a finales de 2010 esos objetivos se han logrado sólo parcialmente, haciendo aflorar a menudo problemas que han acabado por agudizar contrastes y oposiciones ya existentes en un país en el que la escuela siempre se ha percibido como desestabilizadora y como un producto del colonizador extranjero y por tanto como una traba. Una situación de insatisfacción se detecta a causa de la yuxtaposición anómala de programas que se remontan a periodos distintos (incluido el de la dictadura) y con contenidos discordantes entre sí, que se agudiza con la percepción de la formación inadecuada de los profesores.

También el reto del analfabetismo, aunque se hayan empleado numerosos recursos del país para permitir mejorar la cobertura escolar, sin embargo ha estimulado las dificultades relacionadas con la gestión y el control de un mayor número de alumnos, y ha dado lugar a una serie de huelgas, manifestaciones y conflictos. Por tanto la escuela aún parece estar demasiado ocupada y preocupada por sus propios problemas y emergencias internas.

Luego resulta especialmente delicada la cuestión de las escuelas islámicas que, a pesar de que el Estado ha intentado integrarlas en el sistema educativo general, no contribuyen en el reforzamiento de los valores nacionales; no promueven (ya que se consideran valores “occidentales”) la democracia y la afirmación de los derechos humanos; de hecho desarrollan la tarea fundamental de la formación de los maestros de las mismas *médersas*; parecen menos interesadas en el desarrollo socioeconómico del país y apuestan más bien por las relaciones con la comunidad islámica.

A los obstáculos ya sabidos y típicos a los que un país como Malí tiene que hacer frente, se añade la nube de incertidumbres relacionadas con la penetración, por la regiones septentrionales, de un islamismo agresivo e intolerante que podría sustituir al tradicional moderado y ecuménico, que nos lleva a plantearnos si en el futuro gobernará el país la política democrática o el pietismo y el conservadurismo religioso y civil de un Islam integralista.

Para concluir no podemos pasar por alto que al país le cuesta universalizar la cultura básica, ampliar la participación activa del ciudadano en la vida democrática, la formación de una nueva clase dirigente cualificada. Aunque se considere el estudio realizado hasta aquí de la República de Malí y de su sistema educativo como el de un

espécimen de la situación y los problemas de muchos países del continente, sabemos que no es posible llevar el análisis de las cuestiones examinadas a un punto de equilibrio estable y completo, sino que se tiene que dejar necesariamente a la tensión propia de un país empeñado en una transición difícil y conflictual entre humillación y redención, innovación y tradición, localismo y mundialismo. Sin embargo queremos subrayar el deber de seguir mirando a África no sólo con un renovado respeto de la tierra de nuestros lejanos orígenes y con la exigencia moral de reparar los daños y las heridas causados en los siglos pasados, sino también siendo conscientes de que, del futuro de África, dependerá una parte considerable de nuestro futuro.

La escuela en el proceso de descolonización y
desarrollo de la República de Malí

La scuola nel processo di decolonizzazione e sviluppo
della Repubblica del Mali

Ringraziamenti

Ringrazio i tanti insegnanti e direttori incontrati nelle varie scuole della regione di Mopti; la direttrice della scuola cattolica di Bandiagara; l'imam della médersas di Sévaré; Sekou Oumar Dicko e Mouda Minta, direttori delle AE di Mopti e Duentza; Amadou Niangaly, Drissa Traoré, Lamine Traoré, Abdouramane Ongoiba, Cheickiné Keita, Moussa Sissoko, Bakari Dembelé, direttori dei CAP di Mopti, Sevaré, Bandiagara, Bankass, Koro, Djenné, Duentza e Youwarou; i direttore e insegnanti dell'IFM di Sévaré; Doua Ombotimbé della SARPE; Mahamar Hayou dell'ONG Delta Survie; Amadou, Bori, Fofana e Mme Bori della missione scuole mobili; la mia amica Salli Tall del Cap di Mopti; Ag e Karambé, i miei preziosi traduttori dal fulfuldé e dal dogo so; il direttore dell'IFM-Hegire di Timbuctu; i responsabili delle missioni culturali di Bandiagara e Djenné; David Guindo; André Tembely; l'imam di Bandiagara; gli amici del Centre Culturel Tumast di Bamako; Youssouf Konandji e Bourama Fofana, resonsabili della Division programmes scolaires al Ministero di Bamako; Mme Doucoré.

Ringrazio di cuore la mia famiglia di Bandiagara: Ogo, Oumou, Ambara, la piccola Penda, Babou, le docteur, Hara, Babu-le-vieux, Fati, Oumou-la-peul, le vieux, il bébé, Damis, Tamboura e sua zia.

E il ringraziamento più speciale a Ri-Tu.

INTRODUZIONE

Nel 2010 è ricorso il cinquantesimo anniversario dell'indipendenza di molti Stati africani e per l'occasione è stata avviata, in Africa come in Occidente (soprattutto in Francia), tutta una serie di riflessioni e approfondimenti volta a cercare di documentare, ripensare, riscrivere, l'età della colonizzazione e il processo di decolonizzazione avvenuti nel più antico continente del mondo.

La necessità di questa rielaborazione del passato (già di per sé problematica e complessa) è oggi resa ancor più urgente e difficile dagli attuali moti rivoluzionari della “primavera araba” in cui vediamo emergere una impreveduta miscela di esigenze, idee, modalità d'azione (democrazia, islam, social network...) che fino a ieri connotavano aree geografiche, assetti politici, mentalità distanti e incompatibili. Pertanto, ancor più arduo risulta, per analisti e protagonisti, decifrare il presente e individuare le possibili future linee di sviluppo dei vari Paesi.

La scuola può essere considerata un osservatorio idoneo e in qualche modo privilegiato per provare a seguire il decorso di un tale processo. Per l'azione formativa che deve svolgere nei confronti delle giovani generazioni, essa inevitabilmente rispecchia lo stato di un Paese, ma è soprattutto la sede in cui si prepara la costruzione del futuro e dove si sperimentano i cambiamenti necessari per l'evoluzione di una società che voglia essere non dimentica della custodia delle tradizioni e dell'identità culturale. Secondo Durkheim, la scuola è il luogo “istituzionale” dove avviene la trasmissione dei valori e della cultura, ossia di «quei fatti perfettamente definiti [...] che non sono combinazioni arbitrarie e artificiali [...] ma vere istituzioni sociali» (Durkheim, 1911 cit. in Gatti e Gherardi, 2006, p. 38). Ma questo a sua volta risente delle inevitabili contaminazioni “globali” (Alexander, 2000): la scuola può essere considerata, dunque, un «messaggio politico compresso», le cui forme non sono il mero prodotto di azioni politiche recenti o il risultato di trasferimenti di pratiche efficaci volte al miglioramento dell'educazione, ma l'esito di un movimento di idee educative che, dopo aver attraversato confini internazionali, giungono in un determinato luogo e, in base al contesto che trovano, cambiano, si modificano e “indigenizzano” (Cowen, 2009).

Dopo diversi anni di permanenza in vari Paesi dell'Africa centrale per motivi di

studio (bio-ecologici) mi si è offerta la possibilità di esaminare la realtà del sistema scolastico del Mali. Tra i più antichi dell'Africa, il Paese presenta numerosi gruppi etnici che hanno realizzato per secoli una convivenza integrata e pacifica, e possiede sia elementi di tradizioni culturali arcaiche di tipo animistico (in particolare nel gruppo etnico dei dogon) sia di una cultura islamica tollerante ed ecumenica (ma nella quale oggi tendono, tuttavia, a inserirsi gruppi integralisti wahabiti), importata fin dall'VIII secolo e che è stata uno dei principali agenti di costruzione dell'identità del Paese. Il Mali è altresì dotato di importanti beni culturali riconosciuti patrimonio dell'Unesco (moschea di Djenné, città di Timbuctu, abitazioni della falesia dogon, delta interno del fiume Niger) e ha mostrato, infine, un profondo e durevole impegno nel problema dell'educazione, testimoniato dalle numerose riforme che si sono susseguite dall'inizio del periodo post-coloniale a oggi. Questo e altri molteplici fattori, come nota Gasse (2008, p. 279), «fanno dell'organizzazione educativa maliana un sistema unico, sperimentale, oggetto di accresciuta attenzione da parte dei Paesi vicini o di altri Paesi nei quali le difficoltà sociali e le caratteristiche educative appaiono simili».

Con questo lavoro ho inteso offrire, focalizzando l'attenzione proprio sulla politica educativa, alcuni spunti utili alla comprensione, seppure parziale, o soltanto ipotetica, del presente post-coloniale maliano e all'individuazione di possibili prospettive future, su cui pesano sempre più nubi cariche di incertezze e interrogativi¹. In particolare, quanto è possibile leggere nella scuola le influenze derivanti dal panorama internazionale (organizzazioni delle Nazioni Unite, organizzazioni religiose islamiche), dalle forze tradizionali interne e da quanto rimane ancora vivo della ferita colonialistica? Si tratta di una problematica generale, che appare cristallizzata in modo particolare nel Mali, Paese composito, oggi formato dall'unione forzosa di etnie ognuna con proprie antiche tradizioni, problematica di cui si può tentare la lettura proprio partendo da quel “messaggio politico compresso” rappresentato dal sistema scolastico.

Di fronte a un tema di ricerca così ampio e ambizioso si pone il difficile compito di effettuare delle scelte, sia nel contenuto che nel metodo. In queste pesano con forza due aspetti principali: il primo, derivante dalla novità del mio primo contatto e dalla

¹ Dai primi mesi del 2012 il Paese sta vivendo un periodo di forte instabilità a causa dell'accentuarsi del conflitto armato tra i separatisti del Nord alleati con gruppi islamisti (l'AQMI) e del colpo di Stato militare avvenuto il 22 marzo.

distanza culturale rispetto al mondo oggetto di studio che mi hanno indotto a privilegiare, in particolare nella fase iniziale del lavoro, un approccio generale e a “tutto campo” che, tenendo conto di più livelli di indagine, fosse in grado di fornire progressivamente quegli strumenti necessari alla comprensione e decodificazione di ciò che, con l'avanzamento e approfondimento della ricerca, si offriva agli occhi dell'osservatore; il secondo, stante la notevole carenza di fonti relative al sistema educativo maliano, mi ha spinto ad avviare un lavoro teso al recupero di fonti primarie fondamentali, attualmente non disponibili alla comunità scientifica, come, per esempio, i programmi ufficiali e i manuali scolastici.

Il lavoro è stato pertanto articolato in due parti e impostato utilizzando una metodologia di tipo qualitativo misto (Coggi e Ricchiardi, 2007; Cohen, Manion e Morrison, 2007; Lucisano e Salerni, 2007; Todeschini e Ziglio, 1992).

Nella prima parte, poiché «se si vuole avere qualche probabilità di decifrare quello che si osserva» (Palomba, 1997, p. 38) occorre necessariamente essere a conoscenza della storia di un Paese, scenario o struttura di base sulla quale incastonare fisicamente ed epistemologicamente il sistema educativo, è stato necessario riandare ai momenti forti della storia del Mali (capitolo I) e, analizzare il sistema scolastico nei diversi periodi (pre-, de-, post-colonizzazione) (capitolo II). Successivamente, l'esame si è incentrato (capitolo III) sull'attualità (leggi, disposizioni, struttura del sistema educativo, 2000-2010), per proseguire nei capitoli IV e V con l'analisi di fonti primarie inedite recuperate appositamente per questo lavoro, quali i programmi ufficiali dei diversi ordini e gradi (scuole “classiche”, “a curriculum”, laiche, islamiche e cattoliche) e i manuali scolastici.

Dopo una tale panoramica generale segue, nella seconda parte, una ricerca etnografica volta a restituire la polifonia delle “voci” ascoltate (Clifford e Marcus, 1997). “Voci” di insegnanti, direttori e funzionari dei ministeri (CAP e soprattutto AE) che, protette dall'anonimato, guidano per cercare di far luce sulle difficoltà e peculiarità che l'applicazione dei progetti incontra a livello territoriale a causa dell'eredità storico-culturale, delle resistenze locali e della situazione socio-economica e per ottenere una conoscenza più diretta e approfondita della realtà scolastica di una delle regioni più interessanti del Mali: la regione di Mopti. Pertanto, nel capitolo VI, in linea con la metodologia specifica detta “osservazione partecipante” sono definiti gli aspetti salienti della metodologia e analizzate le scelte condotte per minimizzare l'effetto di disturbo indotto dalla presenza stessa di me-osservatore; nei capitoli VII e VIII sono evidenziate

le priorità del Paese e messe in luce le dialettiche, i contrasti, gli attriti e gli impegni in campo educativo; nel capitolo IX sono, infine, riportate alcune osservazioni originate dai contesti osservati (scuole, famiglie, ministeri) che evidenziano momenti particolari, spesso carichi di conflittualità tra vita scolastica e vita privata.

Nelle conclusioni viene infine tratteggiato, con le dovute cautele, un quadro del Paese a partire dalle caratteristiche del sistema scolastico analizzate.

PARTE PRIMA

II MALI: STORIA e SISTEMA SCOLASTICO

Paese recente, indipendente da soli cinquanta anni; Paese dalle risorse limitate; Paese vario, dalla grande storia, dalle molte culture e lingue; Paese dalle grandi risorse umane poiché abitato da una popolazione giovane. Paese che, oggi, ha ratificato tutte le convenzioni relative ai diritti dei bambini e adulti e che sta puntando su una politica educativa in favore di una scuola del villaggio, ossia di una scuola che tenga in considerazione dei bisogni specifici del bambino, della sua storia, della sua identità, della sua cultura, delle sue lingue. Paese in movimento dinamico, che cerca di adattare la sua educazione ai cambiamenti in corso. Paese che, in trasformazione, induce all'ottimismo!

Dall'intervista a un direttore di CAP (26 gennaio, 2010)

I. IL MALI: PRE-, DE-, POST-COLONIZZAZIONE

Il territorio dell'attuale Repubblica del Mali ha avuto una storia molto ricca e antica, la cui conoscenza è giunta ai nostri giorni grazie al lavoro di storici, archeologi e, fatto assai peculiare, all'opera dei *griot*², cantastorie a cui viene affidato di generazione in generazione il compito di conservare la memoria del Paese. Situato nel cuore dell'Africa occidentale, sulle grandi vie commerciali trans-sahariane, il Mali è stato fino al XIX secolo centro di importanti formazioni politiche. Diventato in seguito colonia francese, ha occupato nella prima metà del XX secolo un posto di rilievo nei movimenti che hanno portato all'indipendenza dell'Africa.

Seguendo la periodizzazione più comunemente utilizzata dagli storici, la storia del Mali può essere suddivisa in tre periodi: pre-coloniale, coloniale e post-coloniale.

I.1. Periodo pre-coloniale

I.1.1. Mali antico

Ritrovamenti archeologici recenti (avvenuti nella seconda metà del XX secolo) hanno permesso di stabilire che i territori del Mali furono abitati già a partire dal paleolitico e neolitico, e testimoniano l'esistenza, nel III secolo a.c., di una fiorente città caratterizzata da un raffinato artigianato e un'intensa attività agricola e commerciale, la città di Djenné Djénno. La scoperta di una tale città, che ebbe il suo massimo splendore tra il 750 e il 1150 d.c. e declinò per cause sconosciute intorno al 1400, avvenne negli anni Ottanta del XX secolo a opera dell'archeologo americano McIntosh e del suo gruppo, e fu di estremo rilievo poiché, oltre a portare alla luce la più antica città dell'Africa sub-sahariana di cui si abbia notizia, andava a contraddire l'ipotesi fino a quel momento accreditata secondo cui la civilizzazione urbana in Africa dell'Ovest sarebbe

² Secondo lo scrittore maliano Amadou Hampaté Bâ, i *griot* sono «una casta particolare fatta di menestrelli, poeti e musicanti, ma anche di genealogisti che sanno cantare le epopee degli antenati di antiche famiglie. Essi vivono dei doni che i nobili sono tradizionalmente tenuti a elargire loro, e spesso sono legati a una famiglia. In quanto “memoria vivente” di una comunità, nella società africana hanno un ruolo estremamente importante» (1980, tr. it, p. 108).

stata introdotta solamente a seguito dell'arrivo, nel secolo IX, degli arabi dall'Africa del Nord (McIntosh e McIntosh, 1981).

1.1.2. I secoli gloriosi degli imperi tra il VII e il XVI secolo

Tra il VII e XVI secolo, si svilupparono nel territorio dell'attuale Mali tre grandi imperi; quello del Ghana, del Mali e dei Songhay. Descritti nei resoconti di viaggiatori arabi ed europei quali Al-Bakri (1040-94), Ibn Battuta (1304-77) e Leone l'Africano (1483-1554), gli imperi furono responsabili della diffusione dell'Islam in Africa occidentale (Levtzion, 2000, p. 65) poiché, grazie alle relazioni commerciali intrattenute con i Paesi del Nord Africa, facilitarono (blandamente a partire dal secolo VII ma soprattutto dopo l'XI) l'accesso di sapienti musulmani (imam e insegnanti) che, incaricati della formazione religiosa dei commercianti arabi, finirono di fatto con l'integrarsi lentamente e sempre di più nella vita politica, culturale e religiosa della popolazione locale (Levtzion, 2000, p. 68).

1.1.2.1. L'impero del Ghana (dal VII al XII secolo)

L'impero del Ghana (v. fig. 1.1 a fine capitolo), o “Paese dell'oro” come si legge nei testi arabi del secolo VIII, era un impero prospero e sicuro che beneficiava, all'epoca, di un clima umido che favoriva allevamento e agricoltura. Compreso tra le due anse divergenti del fiume Niger e Senegal aveva una posizione strategica intermedia tra l'area sahariana maghrebina e quella sudanese, e svolgeva pertanto un fiorente commercio di prodotti quali oro, avorio, gomma, sale, nonché uno scambio di schiavi. Il re, *tunka*, controllava questi commerci grazie a una regolamentazione rigorosa e a un'amministrazione efficace costituita dal Gran Consiglio del Re, formato da alti dignitari, spesso musulmani, tra cui comparivano anche i figli dei sovrani sconfitti, tenuti a corte come ostaggi. Pur essendo animista³ l'imperatore si mostrava estremamente tollerante nei riguardi dei musulmani che sceglieva spesso di impiegare come propri collaboratori (interpreti, tesoriere e ministri), riconoscendo in loro spiccate competenze e abilità tecnologiche.

³ Secondo quanto riferito da Ki-Zerbo (1972) il culto principale era quello del dio serpente di Uagadu (Uagadu-Bida), a cui, annualmente, era sacrificata la giovane più bella del villaggio. Una leggenda racconta che un giorno il giovane Meghan, vedendo la propria fidanzata data in sacrificio, decise di uccidere il serpente; da allora, avendo ucciso con l'animale anche il dio della fecondità, sarebbe iniziato il processo di desertificazione del Paese.

Il Ghana era abitato da gruppi etnici diversi: i soninké, considerati i veri fondatori dell'impero, i sanhaja (pastori di origine berbera), i bambara, tucolor, wolof, serer e, a oriente, i songhay.

Con l'arrivo nel XI secolo degli Almoravidi, berberi convertiti all'Islam che avevano come missione di imporre a tutti la fede islamica, l'impero si frantumò e i territori dell'impero del Ghana passarono alle dipendenze dell'impero del Mali che nel frattempo aveva cominciato a svilupparsi.

1.1.2.2. L'impero del Mali (dal XII al XIV secolo)

Il Mali (v. fig. 1.2 a fine capitolo) fu, senza dubbio, l'impero più celebre e prestigioso, quello che diede il nome al Paese all'indomani dell'indipendenza⁴. Formatosi già intorno all'anno Mille nella zona dei monti Mandingo, il suo massimo splendore fu raggiunto nel XIII secolo grazie a Sundiata Keita, uomo leggendario le cui gesta sono ancora oggi cantate dai *griot* e studiate nelle scuole. Secondo la leggenda, tramandataci dal *griot* Dieli Mamadou Kouyaté e trascritta dall'autore guineano Djibril Tamsir Niane, Sundiata era un ragazzo malato, figlio del re Maghan e della sua seconda moglie, la deforme e sgradevole Sogolon. Dal testo si legge:

Il figlio di Sogolon ebbe un'infanzia lenta e difficile: a tre anni si trascinava ancora a quattro zampe, mentre i bambini della sua stessa età già camminavano. Non aveva nulla della grande bellezza di suo padre Nare Maghan. Aveva una testa così grossa che sembrava incapace di sostenerla; aveva grandi occhi che spalancava completamente quando qualcuno entrava nella capanna di sua madre. Silenzioso, il fanciullo reale passava tutto il giorno seduto al centro della capanna. Quando sua madre usciva, lui si trascinava carponi per frugare nei recipienti di zucca alla ricerca di cibo. Era molto goloso [...] molto diverso dai suoi coetanei. Parlava poco, il suo viso severo non appariva mai disteso da un sorriso. Si sarebbe detto che già pensasse. Ciò che divertiva i bambini della sua età lo annoiava. Spesso Sogolon faceva venire dei ragazzini presso di lui perché gli facessero compagnia. Quelli camminavano già e la madre sperava che Diata⁵, vedendo i suoi compagni camminare, fosse tentato di fare altrettanto. Ma non ci fu nulla da fare. D'altronde Sogolon Diata, con le sue

⁴ Si ritiene che la parola Mali (ippopotamo nelle lingue mandinga, bambara e dioula) sia stata adottata perché, secondo la tradizione, Sundiata Keita, padre fondatore dell'impero, era annegato nel fiume Sankarani, ricco di ippopotami.

⁵ Altro nome di Sundiata. Sono anche utilizzati i nomi Mari Diata e Sogolon Diata.

braccia già robuste, soffocava quei poveri piccoli e nessuno voleva più avvicinarlo (Djibril Tamsir Niane, 1960, tr. it. p. 37 s.).

Quando, all'età di sette anni, la prima moglie del padre, l'“insopportabile”⁶ regina madre Sassuma Béréte, prese a deridere la mamma Sogolon e umiliarla per le condizioni del figlio, Sundiata cominciò a camminare:

«Consolati, madre, consolati! [...] Ebbene, oggi camminerò. Va a dire ai fabbri di mio padre di costruirmi una verga di ferro più pesante possibile [...] oggi accadrà ciò che nessun altro giorno ha mai visto» [...]. Quando i fabbri lasciarono cadere l'enorme barra di ferro davanti alla capanna [...] Mari Diata strisciò a quattro zampe e si avvicinò alla barra di ferro. Appoggiandosi sulle ginocchia e a una mano, con l'altra sollevò senza sforzo la barra di ferro e la rizzò verticalmente. Ora si reggeva solo sulle ginocchia e teneva la barra con le due mani. Un silenzio di morte si era impossessato dell'uditorio. Sogolon Diata chiuse gli occhi, si fissò saldamente, i muscoli delle sue braccia si tesero, con colpo secco si puntellò con i piedi e le sue ginocchia si distaccarono da terra Sogolon Kediou era tutt'occhi, guardava le gambe di suo figlio che tremavano come sotto una scossa elettrica. Diata sudava e il sudore colava dalla sua fronte. Con un grande sforzo si allungò e di colpo si trovò ritto sulle gambe, ma la barra di ferro s'era curvata e aveva preso la forma di un arco. Allora Balla Fasséké⁷ declamò l'inno all'arco che intonò con la sua voce possente: «Prendi il tuo arco, Simbon. Prendi il tuo arco e muoviamoci Prendi il tuo arco Sogolon Diata». Quando Sogolon vide suo figlio ritto in piedi, un istante rimase muta, poi improvvisamente cantò queste parole di ringraziamento a Dio che aveva donato a suo figlio l'uso dei piedi. «O giorno, che bel giorno. O giorno, giorno di gioia. Allah Onnipotente. Non ne hai mai fatti di così belli. Mio figlio dunque camminerà». In piedi, nella posa di un soldato a riposo, appoggiato alla sua enorme barra, Mari Diata sudava a grosse gocce. La canzone di Balla Fasséké aveva richiamato tutto il palazzo. La gente accorreva da ogni parte per vedere quello che era successo e ognuno restava stupefatto di fronte al figlio di Sogolon. La regina madre era accorsa: quando vide Mari Diata ritto in piedi, si mise a tremare con tutto il corpo. Dopo un lungo respiro, il figlio di Sogolon lasciò cadere la barra. La folla si scostò: i suoi primi passi furono passi da gigante. Balla Fasséké lo seguì passo passo e indicando Diata con il dito, gridava: «Largo, largo, fate largo, il leone ha camminato. Antilopi, nascondetevi, spostatevi dal suo cammino» (Djibril Tamsir Niane, 1960, tr. it. pp. 45-

⁶ Aggettivo utilizzato nel testo alla p. 33.

⁷ *Griot* personale di Sundiata che il padre Nare Maghan gli aveva affidato.

48).

Con Sundiata Keita (1230-55) furono favorite le attività commerciali, di estrazione dell'oro e agricole con lo sviluppo di colture nuove come quelle del cotone, delle arachidi e della papaia. Nel 1236 fu inoltre introdotta la carta Kurukan Fuga, una sorta di dichiarazione dei diritti umani che stabiliva leggi e regole valide per l'intera area dell'impero e uniformava i diritti per tutti i cittadini, inclusi donne e schiavi.

Alla morte di Sundiata Keita seguirono vari re, di cui il più importante fu il *mansa*⁸ Kanku Musa che regnò dal 1312 al 1337. Sotto di lui il Mali raggiunse il suo massimo splendore e la religione musulmana, un islamismo moderato compatibile con la religiosità animistica, si diffuse ampiamente. Animato da fervente religiosità il *mansa* provvide alla costruzione di numerose moschee, tra cui la grande moschea di Ginger-Beer e quella di Sankoré a Timbuctù e si recò più volte in pellegrinaggio alla Mecca, intessendo così relazioni fruttuose con capi islamici dell'Africa del Nord e dell'Egitto.

Per poter governare l'intero territorio, che si estendeva dall'Oceano Atlantico fino ai confini del Sahara a nord e al Golfo di Guinea a sud, «per la lunghezza di un anno di marcia a piedi» (Ki-Zerbo, 1972, tr. it. p. 166), i sovrani utilizzavano un sistema decentrato basato su una suddivisione dello Stato in province, cantoni (*kafo*) e villaggi (*dugu*). L'autorità del villaggio era generalmente bicefala, con un capo religioso e uno politico. Il nucleo centrale dell'impero era sottomesso all'amministrazione diretta del monarca; i regni immediatamente adiacenti, strettamente dipendenti dal nucleo centrale, erano gestiti dai loro capi tradizionali e controllati da un amministratore (*dyamana-tigi* o *farba*) dell'imperatore che aveva funzioni di ministro residente; la zone più periferiche non erano invece legate al nucleo centrale in modo organico e costante, ma manifestavano, comunque, la loro soggezione all'egemonia dell'imperatore mostrando deferenza e inviando doni.

Per oltre un secolo, durante il periodo di massimo splendore, il Mali riuscì a realizzare un modello di integrazione politica di popoli estremamente diversi, come tuareg, wolof, malinke, bambara, songhay, fulbe, tucolor, dialonke e altri. All'epoca uomini, beni, idee circolavano liberamente. Nei resoconti di Ibn Battuta (1354) si legge:

⁸ Parola mandinga che significa re dei re.

La sicurezza è totale e generale in tutto il Paese, il sultano non perdona a chiunque si renda colpevole di un'ingiustizia ... tanto il viaggiatore quanto il sedentario non devono temere briganti né ladri o i rapitori. I neri non confiscano i beni dei bianchi che vanno a morire nelle loro contrade, quando anche si trattasse di tesori inestimabili; al contrario, li consegnano a un uomo di fiducia dei bianchi finché gli aventi diritto non si presentano e ne prendono possesso (da Ki-Zerbo, 1972).

Per i successori di Kanku Musa fu, però, molto difficile mantenere un impero così vasto e infatti, sotto l'assedio dei mossi e dei tuareg ribelli, l'impero iniziò a indebolirsi e a frammentarsi. In questa situazione di fragilità i Songhay, un tempo alle dipendenze del regno del Mali, si liberarono dalla tutela e formarono a loro volta un impero che finì per diventare predominante.

1.1.2.3. L'impero Songhay (dal XIV al XVII secolo)

Al declino dell'impero del Mali seguì un altro importante e vasto impero: quello Songhay. Inizialmente regno vassallo del Mali, divenne presto indipendente e raggiunse, durante il regno di Sonni Ali (1464-1492), un'estensione molto ampia che andava dal Kebbi (attuale Niger) fino alla città di Segou, mentre la sua capitale risiedeva nella città di Gao (v. fig. 1.3 a fine capitolo).

Secondo Ki-Zerbo (1972) l'organizzazione politica dei Songhay era molto articolata e rigorosa e si basava su un blando decentramento che vedeva le zone più lontane dal centro gestite da governatori e ministri nominati direttamente dall'imperatore (*askiya*). La regione centrale di Gao, amministrata dall'imperatore, aveva una struttura produttiva molto sviluppata che veniva garantita grazie al lavoro dei servi della gleba. Durante l'impero Songhay, la cultura islamica fece dei progressi considerevoli poiché godeva dell'appoggio del potere politico e della generosità di ricchi commercianti disposti a collaborare per assicurare lo sviluppo intellettuale dell'impero attraverso la creazione di scuole e università. Timbuctu, in particolare, divenne un importante centro culturale: con le sue 180 scuole coraniche e la sua università di Sankoré richiamava quanti, di provenienza dal Maghreb, volessero studiare teologia, diritto, retorica, dialettica o storia.

Nel 1591 il sultano marocchino El Mansour, desiderando le ricchezze dei Songhay, decise di inviare contro l'impero un esercito composto da mercenari europei e marocchini. Nonostante una superiorità numerica, i Songhay furono facilmente sconfitti a

Toudibi, a nord di Gao, poiché l'esercito rivale possedeva armi da fuoco, allora sconosciute ai Songhay. Di conseguenza, le città di Timbuctù, Gao e Djenné furono saccheggiate e le biblioteche distrutte. Da allora nessun'altra formazione politica fu più in grado di controllare i territori propri dei brillanti imperi.

Fu questa la fine di tutte le grandi entità politiche del Sudan e l'inizio di due secoli, il XVII e XVIII, caratterizzati da crisi, carestie ed epidemie violente.

1.1.2.4. Assestamenti tra il XVI e il XIX secolo

Con la fine dell'impero Songhay, si assisté tra i secoli XVII e XVIII alla nascita di due Stati guerrieri caratterizzati da un islamismo molto blando e sbiadito: quello bambara di Segou e di Kaarta (v. fig. 1.4 a fine capitolo), e quello peul del Macina⁹ a est di Segou (v. fig. 1.5 a fine capitolo).

Il regno del Macina iniziò a svilupparsi e a giocare un ruolo molto importante a partire dalla seconda metà del XVIII secolo quando il *marabout*¹⁰ Cheick Amadou della confraternita della *qadiriya*¹¹ decise di trasformare il regno animista peul in un impero teocratico musulmano. Egli, dunque, fondò una città santa, *Hamdallahahi* (lode a Allah), e la fece amministrare dal Gran Consiglio del re, formato da quaranta *marabout* di età superiore ai quaranta anni, che aveva il compito di far rispettare rigidamente le leggi coraniche e le numerose proibizioni stabilite dalla religione. Fece inoltre costruire oltre seicento scuole coraniche di Stato e altre private, riservandone alcune alla frequentazione delle donne.

Ma poiché, come è stato sottolineato, «lo Spirito scocca spesso come una scintilla al cozzar di due spade»¹², Cheick Amadou finì per lanciarsi in una guerra santa, la *jihad*,

⁹ I nomi geografici e di persona sono riportati secondo la traslitterazione francese, essendo questa la lingua ufficiale del Mali.

¹⁰ «Dal termine arabo *murābit*, acuartierato, che designava all'origine i combattenti della guerra santa. Viene oggi correntemente usato per indicare uomini di religione dotati di particolari virtù benefiche o malefiche» (Coppo, 2007, p.141).

¹¹ «Confraternita fondata a Baghdad da 'Abedel-Qader al-Jilani (1077 o 1078-1166) che a Baghdad appunto ha il suo mausoleo. Di questa confraternita, che ha avuto un notevole influsso sulla maggior parte del mondo arabo del suo tempo, oggi soltanto alcuni centri sono attivi: in Africa Occidentale (Mauritania, Marocco, Senegal, Mali, Niger) e nel Vicino Oriente (Siria, Iraq)» (Chebel, 1995, tr. it. p. 91).

¹² Amadou Hampaté Bâ, 1980, tr. it. p. 14.

finalizzata alla conversione, anche forzata, dei popoli che incontrava e alla realizzazione, in terra, della *Dina* (da “*el din*” religione), il regno dell'unico Dio, l'impero del Macina. Ovunque sconfitte e assoggettate le popolazioni (i bambara, i bozo, i somoro) venivano convertite all'Islam. Intorno al 1825, la guerra raggiunse anche Timbuctu che divenne una dipendenza dell'impero peul del Macina.

Nel frattempo, dal Senegal, un altro alto personaggio, il tucolor¹³ El Hadji Umar Tall, amico di Cheick Amadou, era partito per un pellegrinaggio alla Mecca ed era diventato gran maestro della confraternita della *tidianiya*¹⁴. Di ritorno, egli decise, così come aveva già fatto Cheick Amadou, di formare un grande impero musulmano. Intorno al 1853, si lanciò dunque in una nuova *jihād*: dal Futa Toro, in Senegal, giunse dapprima a Kayes, poi a Segou e infine a *Hamadallaye*, dove, dopo essere stato accolto da Amadou Amadou, figlio del suo amico ormai deceduto Cheick Amadou, promosse una guerra finalizzata alla diffusione della *tidianiya* in luoghi dove vigeva la *qadiriya*.

Si trattava evidentemente di una guerra interna tra popoli fratelli che, avendo preso strade diverse, si erano differenziati pur condividendo fondamentalmente le stesse religione e origini, una guerra che finì per indebolire fortemente entrambi i popoli.

Soprattutto alla morte di El Hadji Umar Tall, anche l'impero tucolor, che si era imposto come vincitore, si trovò diviso al suo interno per le forti gelosie e i dissidi esistenti in seno alla famiglia reggente. Così minato, l'impero, guidato dal figlio primogenito Amadou Shekou, venne dunque facilmente conquistato il 5 aprile del 1890 da un'armata francese condotta dal colonnello Archinard e sostenuta da Aguibu Tall, fratello di Amadou Shekou che, bramando un posto di comando mai ottenuto, aveva deciso di allearsi con l'avversario. Fu questo l'inizio della colonizzazione.

¹³ I tucolor sono un ramo seditarizzato dei peul mescolato ad altre etnie. Con il loro proselitismo religioso, sono stati tra i maggiori diffusori dell'Islam con le *jihād*. Parlano, come i peul, la lingua fulfuldé.

¹⁴ Confraternita più liberale e semplice della *qadiriya* da cui si differenziava anche per il numero dei grani di rosario e il modo in cui veniva eseguita la preghiera. Essa prese origine nell'Africa del Nord per ispirazione e autorità di al-Tidjani, vissuto tra il 1737 e il 1815 che diceva di aver ricevuto una rivelazione diretta dal profeta (Amadou Hampaté Bâ, 1980).

1.2. Periodo coloniale: costruzione e decostruzione del concetto di colonizzazione

Il termine “colonizzazione” ha accezioni diverse nei differenti contesti e a seconda delle diverse prospettive. Infatti, seppure in termini assai generali venga intesa come «diffusione e sviluppo di una specie o di gruppi naturali in una nuova area» (AA.VV., 1976, p. 447), il significato più usato in ambito politico, sembra essere quello di «conquista e controllo di terre e di beni di altri popoli» (Loomba, 1998, p. 19). Peraltro, la parola “colono” (da cui, “colonizzazione”) deriva dal latino, ove significava coltivatore di una terra propria o altrui. Una parola simile, ma dal significato diverso, è “colonialismo”, termine che indica la dottrina o l'ideologia che serviva a giustificare la colonizzazione.

Le varie colonizzazioni realizzatesi nel corso della storia hanno avuto motivazioni e giustificazioni diverse. Le invasioni di Spagna e Portogallo nei nuovi territori all'indomani della scoperta dell'America avevano, per esempio, inizialmente una giustificazione meramente religiosa: diffondere la religione cattolica per convertire nazioni barbare come indicato nella bolla *Inter caetera* del 3 maggio 1493 di papa Alessandro VI. Successivamente, però, accanto a questa ideologia se ne aggiunse un'altra di tipo mercantilistico che, facendo leva su un presunto riconoscimento ideologico di una relazione di dipendenza economica delle colonie rispetto alle metropoli, finì, di fatto, per giustificare la tratta degli schiavi e l'intervento, in America, di altre nazioni come Francia e Inghilterra.

La crisi economica della seconda metà del XIX secolo, ma soprattutto le profonde trasformazioni nella natura degli scambi internazionali e nelle strutture del capitalismo, hanno visto il sopraggiungere di una nuova forma di colonizzazione, definita, impropriamente, “imperialismo” (Loomba 1998, p. 21). Tale termine, derivato evidentemente da quello antichissimo di “impero”, fu introdotto e utilizzato inizialmente in Inghilterra verso la fine del XIX secolo da coloro che, guidati da Joseph Chamberlain, aspiravano alla formazione di un territorio più ampio di quello nazionale e spingevano per la creazione di un “Impero britannico”. La parola si diffuse velocemente e divenne caratteristica della contesa tra le varie potenze europee per conquistare colonie e sfere di influenza in Africa (AA.VV., 1977).

La colonizzazione è stata talvolta descritta, dagli studiosi, attraverso l'analisi degli effetti economici che essa ha generato ed è, pertanto, considerata come stadio

fondamentale nello sviluppo del capitalismo moderno (Loomba, 1998, p. 21). Occorre però rilevare la posizione ambivalente espressa da Marx: in *Miseria della filosofia* (1847) egli evidenzia che l'industria manifatturiera, e quindi il capitalismo, è stata resa possibile e favorita «dall'accumulazione dei capitali, facilitata dalla scoperta dell'America [...] e dal regime coloniale»; nel capitolo XXIV del *Capitale* (1867) mostra di considerare il rapporto con le colonie del tutto marginale e lo sviluppo del capitalismo derivante da cause solamente interne alla nazione mercantile. In questo senso, la posizione di Marx sembra avvicinarsi a quella di Max Weber secondo cui il capitalismo sarebbe effetto dello spirito protestante. Il colonialismo per Marx e Engels diventerebbe, quindi, piuttosto una occasione di sviluppo per popoli arretrati e “senza storia”. In questa affermazione si evidenzia chiaramente l'influenza dell'ideologia dominante e risuona a gran voce la condanna hegeliana secondo cui «l'Africa ... non ha dunque, propriamente, una storia ... non ha alcun movimento e sviluppo da mostrare; se qualcosa in esso, nella sua parte settentrionale, è propriamente accaduto, esso appartiene al mondo asiatico ed europeo ... Ciò che intendiamo propriamente come Africa è quel suo essere non storico e non dispiegato, che è ancora tutto immerso nel grado naturale dello spirito» (cit. in Moffa, 2005, p. 31).

1.2.1. Criteri di periodizzazione del periodo coloniale

Da un punto di vista storico-cronologico, la colonizzazione è considerata come quel periodo in cui l'Africa si è trovata sotto la dominazione europea (v. fig. 1.6 a fine capitolo). Allorquando ci si riferisca alla Conferenza di Berlino del 1885, anno in cui le potenze europee si spartirono a tavolino i territori africani, i limiti cronologici della colonizzazione vengono collocati al 1885 e al 1960, anno in cui la maggior parte delle colonie africane ha ottenuto l'indipendenza. Se, invece, si prende in considerazione il tempo in cui le popolazioni africane sono state totalmente dipendenti dalle potenze occupanti e prive dunque di ogni capacità di iniziativa politica, economica e culturale, la vera e propria colonizzazione andrebbe diversamente delimitata.

Secondo lo storico congolese Elikia M'Bokolo (2000), il periodo convenzionalmente sopra indicato (1885-1960), se corretto da un “punto di vista europeo” non considera il “punto di vista africano” perché non tiene conto dei tempi in cui l'Africa si trovava effettivamente sotto il giogo dei colonizzatori, tempo che per alcuni Paesi è stato più lungo, per altri più corto. La scansione convenzionale (1885-

1960) non sembra a questo Autore adeguata neppure nel caso di Paesi direttamente implicati nella spartizione stabilita dalla conferenza di Berlino, poiché basata su una visione troppo giuridica che non prende minimamente in considerazione il reale impatto della colonizzazione dal punto di vista dei territori africani. Questa lettura, che non vuole essere meramente cronologica, permette infatti di comprendere meglio gli effetti che colonizzazioni più o meno lunghe hanno avuto e avranno sugli attuali Paesi africani ed è ritenuta da M'Bokolo (2000) un nuovo punto di vista per una più valida “ricostruzione” della storia della colonizzazione del continente.

Già precedentemente anche lo storico francese Jean Suret-Canal aveva criticato, in un libro pioniero del 1964, la periodizzazione 1885-1960 e aveva suggerito di considerare come *era coloniale* il periodo compreso tra il 1900, anno in cui in Chad le truppe francesi assoggettano lo stato e in cui in Gabon muore Samouri Touré, valoroso combattente anti-colonialista maliano, e il 1945, anno in cui nel continente ricominciano rivolte, manifestazioni e scioperi.

Secondo la prospettiva dell'autore congolese, alcuni Paesi, come l'Angola, il Mozambico e il Sud Africa, avrebbero dunque avuto una colonizzazione molto lunga, cominciata sin dalla fine del XV secolo quando i portoghesi Bartolomeo Diaz e Vasco de Gama impiantarono i loro primi insediamenti affinché funzionassero da basi per il rifornimento delle navi in viaggio verso le Indie e continuata, una volta scoperta l'America, quando questi luoghi divennero risorsa per il reclutamento di manodopera “pesante” a poco prezzo. Questa colonizzazione segnò l'inizio del più grande commercio di schiavi della storia e di quelle regole giuridiche, norme sociali e comportamentali come il razzismo istituzionale e il meticcio che sono perdurati nei secoli fin dopo la colonizzazione moderna. Più brevi sarebbero invece state altre colonizzazioni come, nel caso più estremo quella dell'Etiopia e della Liberia, Paesi che hanno avuto, nel primo caso, una colonizzazione di soli cinque anni effettuata dall'Italia fascista nel 1935, e nel secondo una colonizzazione senza colonizzazione nel senso giuridico della parola in quanto si riferisce a un Paese nato nel 1822 da una comunità di schiavi liberati di ritorno dall'America sotto il controllo dell'American Colonization Society.

1.2.2. Costruzione dell'ideologia della colonizzazione: i “miti”

Verso la seconda metà del XIX secolo sta di fatto che ebbe inizio una colonizzazione più esplicita e sistematica rivolta particolarmente al continente africano e

che quella francese nei territori dell'attuale Mali (così come quella di altri colonizzatori in terre africane) fu decisa e concordata dalle diverse potenze europee nella conferenza di Berlino del 1885, nel corso della quale furono messi a punto gli strumenti giuridici e diplomatici necessari per spartire il cosiddetto *gâteau*¹⁵ africano tra le diverse potenze europee e garantire, a chi era già insediato sulle coste, il diritto di prelazione sulle terre interne, considerate *res nullius*.

Tale aggressione militare in terre d'oltremare aveva come giustificazione un'ideologia fortemente influenzata dalle teorie darwiniane, secondo le quali la colonizzazione (così come la diffusione di tutte le specie viventi) era da considerarsi un evento regolato dalla selezione naturale che determinava la supremazia di una razza più forte su una più debole. Peraltro, argomenti volti alla descrizione di una società divisa in razze forti e deboli, superiori e inferiori, erano andati già formandosi a partire dal XV e XVI secolo quando, a seguito dei numerosi scambi commerciali, si erano consolidati flussi di immagini e idee che avevano determinato stereotipi in tutte le sfere della cultura occidentale, dalle scienze alla letteratura e all'arte, penetrando anche nel senso comune e avevano prodotto un sistema di conoscenze e di convinzioni che rappresentavano il sé europeo come distinto e superiore rispetto all'altro non-europeo. L'Occidente creò così dei “miti”, elaborò concetti e categorie che utilizzò per creare una identità e cultura dell'altro e, per contrapposizione, per definire meglio la propria. Di conseguenza, l'europeo, percepitosi e auto-rappresentatosi come razza superiore, agente storico, «paladino del progresso e della civiltà» (Ki-Zerbo 1972, tr. it. p. 536) si sentiva legittimato a colonizzare i Paesi che, nella logica dei suoi paradigmi di riferimento, considerava arretrati e abitati da uomini senza storia, selvaggi, primitivi, chiusi all'interno di tribù, al fine di creare una rottura positiva, necessaria per il loro sviluppo e modernizzazione.

Emblematico di questo modo di pensare fu il discorso tenuto il 28 luglio del 1885, all'alba della conferenza di Berlino, da Jules Ferry all'Assemblea Nazionale, in cui dichiarava: «*Il y a pour les races supérieures un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le droit de civiliser les races inférieures*».

L'Africa, pertanto, già indebolita dalla conflittualità dei tre secoli precedenti e dalla tratta degli schiavi, si trovò nuovamente alla fine del XIX secolo a svegliare la

¹⁵ Metafora utilizzata da Léopold II, re del Belgio.

cupidigia delle potenze europee e a diventare l'oggetto della rivalità bellicosa tra le potenze europee; i francesi già insediati in Senegal in base al nuovo diritto internazionale, iniziarono a spingere per prendere possesso di quelle terre interne un tempo occupate dal grande impero del Mali. Sebbene da principio (così come avvenne in molte altre parti d'Africa) tale avanzata fosse aspramente contrastata da uomini coraggiosi quali Samouri Touré del regno Wasulu e Babemba Traoré del regno Kenedougou, nel 1898 il territorio venne conquistato dai colonizzatori.

Con il nome di Sudan francese, la colonia fu unita alle altre sei (Senegal, Mauritania, Guinea, Alto Volta, Dahomey e Costa d'Avorio) a formare un ampio territorio, l'*Afrique Occidentale Française* (AOF), sotto l'amministrazione di un *gouverneur général* che aveva sede a Dakar. Ogni colonia venne a sua volta ripartita in *cercles* (ventuno per il Sudan francese), cantoni e villaggi, formalmente guidati da personale sia francese che sudanese, ma nella realtà amministrati solamente da personale francese.

A differenza degli inglesi, che amministrarono utilizzando l'*Indirect rule* che lasciava, dunque, una certa autonomia alle istituzioni autoctone africane, i francesi, adottando il *direct rule*, mantennero strettamente il potere nelle loro mani applicando inoltre sempre più la regola del *divide et impera*. Il 2 maggio 1893 il *gouverneur général* Gallieni, infatti, diceva:

Toute agglomération d'individus, race, peuple, tribu ou famille, représente une somme d'intérêts communs ou opposés. S'il y a des mœurs à respecter, il y a aussi des haines et rivalités qu'il faut savoir démêler et utiliser à notre profit en les opposant les unes aux autres, en nous appuyant sur les unes pour vaincre les secondes¹⁶

Anche all'interno della popolazione venne provocata la stessa frattura: da una parte vi era la minoranza, l'élite locale costituita dai *citoyens français* con gli stessi diritti dei francesi residenti in Francia; dall'altra parte la maggioranza, gli indigeni locali, i *sujets français*, sottomessi a uno statuto inferiore *de jure et de facto*, definito all'interno di un codice detto dell'indigenato. *Citoyens* e *sujets* avevano statuti civili e militari diversi, percepivano salari diversi, potevano ambire a funzioni diverse e venivano giudicati da tribunali diversi. Un *citoyen* francese, solo per fare un esempio, entrava

¹⁶ Discorso del generale Gallieni del 2 maggio 1883 cit. in M'Bokolo et al., 2010a.

nell'armata come un francese, mentre un *sujet* francese entrava come *tirailleur* senegalese. Quando in Europa scoppiarono le due guerre mondiali, anche l'Africa fu ampiamente coinvolta nei conflitti e utilizzata come riserva di combattenti. Il Sudan francese non fu risparmiato da questa sorte e fu costretto, come tutti, a inviare sul fronte europeo molti soldati e a fornire viveri e denaro.

Sebbene gli esiti delle guerre mondiali non avessero determinato sostanziali modifiche nell'assetto geopolitico africano, essi concorsero nel determinare, a partire dagli anni Trenta, radicali cambiamenti epistemologici. Il debito di guerra e di sangue, così come la grande crisi economica del 1929, fecero per la prima volta vacillare i principi dell'Illuminismo e la fiducia incondizionata per il progresso, innescando contemporaneamente nel continente profonde e sostanziali trasformazioni che portarono a un ripensamento globale dei rapporti tra Occidente e resto del mondo (Moffa, 2005).

1.2.3. Cambiamenti di pensiero

1.2.3.1. La negritudine

Nel corso degli anni la popolazione africana iniziò a mostrare una progressiva insofferenza verso le nazioni colonizzatrici.

In Africa cominciarono a diffondersi, in maniera sempre più vigorosa, discorsi nuovi circa lo sfruttamento economico e politico, la dominazione culturale e le condizioni disumanizzanti della colonizzazione. I soldati, di ritorno dalle guerre, ebbero un importante ruolo in questo, poiché responsabili della diffusione nelle città, villaggi e famiglie, di discorsi emancipatori conosciuti sotto le armi, a fianco di altri soldati neri e nero-americani.

Nel 1935 nella rivista *L'Étudiant Noir* Aimé Césaire utilizzò per la prima volta il concetto di negritudine, equivalente francese del *pan-africanismo* inglese. Per l'autore la negritudine non era una esaltazione trionfante e gloriosa dell'essere nero, ma una nozione che indicava e riassumeva in sé tutti gli sforzi per la promozione di una cultura nera capace di restituire identità e dignità a tutti i neri oppressi dai bianchi. Per gli intellettuali e i poeti neri, come Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor o Bernard Dadié, era importante sottolineare quei tratti peculiari africani che rendevano i neri diversi dai bianchi al fine di riscoprirne e valorizzarne le peculiarità culturali.

Il concetto di identità assunse, tuttavia, significati diversi. Per Senghor si trattava

della riscoperta di un'africanità pre-coloniale, per Fanon e Césaire si trattava, invece, di una costruzione storico-culturale che metteva in luce il carattere contingente, dislocato, creolo (seguendo Bhabha oggi diremmo ibrido o diasporico) dell'identità nera. Poco più tardi, negli anni Quaranta, l'algerino Frantz Fanon mise in evidenza gli effetti psicologici della colonizzazione: per l'Autore, l'irruzione della cultura bianca nella soggettività nera determinava nel colonizzato nevrosi, alienazione, schizofrenia, patologie determinate dalla sovrapposizione nella coscienza del nero di diversi elementi culturali, ma soprattutto dalla negazione delle sue radici storiche e, quindi, della sua persona (Mellino, 2005, p. 54 e 55). La coscienza della negritudine diventava, dunque, una possibilità di riscatto culturale e politico per l'uomo nero.

L'introduzione del concetto di negritudine e la creazione della rivista *Présence Africaine*, ebbero un effetto dirompente anche in Francia. Nel 1948 venne pubblicata, a cura di Senghor, un'antologia della nuova poesia nera malgascia di lingua francese, preceduta da una introduzione di Sartre intitolata *Orfeo Nero*. In essa, Sartre definiva “orfica” la poesia nera perché «l'infaticabile discesa del nero in se stesso» gli ricordava «l'Orfeo che va a chiedere la restituzione di Euridice a Plutone» (Sartre, 1949, tr. it. pp. 35-36). Per Sartre:

La negritudine, come la libertà, è punto di partenza e termine ultimo: si tratta di farla passare dall'immediato al mediato, di tematizzarla. Si tratta dunque per il nero di morire alla cultura bianca per rinascere all'anima nera, proprio come il filosofo platonico muore al suo corpo per rinascere alla verità. Questo ritorno dialettico e mistico alle origini implica necessariamente un metodo. Ma questo metodo [...] è tutt'uno con colui che lo applica; è la legge dialettica delle trasformazioni successive che porteranno il nero a coincidere con se stesso nella negritudine. Per lui non si tratta di conoscere né di distaccarsi da sé stesso nell'estasi, ma di scoprire, contemporaneamente, e diventare ciò che è (Sartre, 1949, tr. it. p. 45).

Con la fine della seconda guerra mondiale, in un'epoca in cui a livello internazionale veniva creata l'Organizzazione delle nazioni unite (ONU) e redatta la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo che sanciva, nel suo preambolo, la protezione di tutti gli uomini contro ogni forma di tirannia e oppressione, il sentimento anti-coloniale si diffuse maggiormente. Tale sentimento finì per influenzare anche i programmi degli stessi colonizzatori. Durante la conferenza di Brazzaville nel 1944,

infatti, il generale De Gaulle annunciò, in un celebre discorso, il bisogno di coinvolgere nella gestione le popolazioni delle colonie:

En Afrique française, comme dans tous les autres territoires où des hommes vivent sous notre drapeau, il n'y aurait aucun progrès qui soit un progrès, si les hommes, sur leur terre natale, n'en profitaient pas moralement et matériellement, s'ils ne pouvaient s'élever peu à peu jusqu'au niveau où ils seront capables de participer chez eux à la gestion de leurs propres affaires. C'est le devoir de la France de faire en sorte qu'il en soit ainsi¹⁷.

Questa apertura determinò, tra l'altro, la nascita nell'Africa francofona dei partiti politici e il rafforzarsi dell'opposizione verso i colonizzatori. Siamo in presenza di quella che è stata denominata decolonizzazione.

1.2.3.2. La “indocilità”

La decolonizzazione in Africa non è avvenuta solo per il volere di Paesi colonizzatori o di “eroi” quali Charles de Gaulle, non è neanche stata solamente il frutto di una scelta esclusiva dell'ONU o la conseguenza della guerra fredda e delle rivalità tra Usa e Urss, la decolonizzazione deve essere piuttosto considerata come un processo multifattoriale, in cui il ruolo delle popolazioni africane è stato decisivo (M'Bokolo, 2010 a).

Negli anni Trenta e Quaranta scoppiarono le prime ribellioni e si formarono i primi movimenti anti-coloniali guidati da intellettuali e politici spesso formati all'estero; tali movimenti emancipatori si ispiravano ai principi di un socialismo africano e agivano sia a livello del continente o dello Stato, sia locale, di una singola etnia o tribù. In questo periodo emerge un tratto caratteristico delle società africane, quello che Achille Mbembe (1988) definisce l'“indocilità”. Si tratta di una sorta di rifiuto della prigionia, indisciplinazione, in-sottomissione, che si propaga ovunque e finisce per contagiare tutti, anche quelle persone considerate fidate come gli *evolué* o funzionari europeizzati, che, invece di continuare a seguire i colonizzatori, improvvisamente e in maniera imprevedibile si mettono a capo di rivolte indipendentiste. Tra gli amministratori coloniali, di conseguenza, si diffondono sentimenti di incertezza ed estrema paura, che devono essere

¹⁷ Discorso del generale De Gaulle all'apertura della conferenza di Brazzaville, 30 gennaio 1944, in <http://www.de-gaulle-edu.net/approfondir/textes/decolonisation.htm>).

visti come l'altro versante, tenuto generalmente nascosto, del terrore coloniale.

Da un punto di vista più strettamente cronologico, le prime indipendenze, dette anche decolonizzazioni formali, vennero ottenute tra il 1952 e 1956 da paesi dell'Africa settentrionale come la Libia, il Sudan, il Marocco e la Tunisia. A queste seguirono nel '57 l'indipendenza della britannica Costa d'oro, che cambiò il nome in Ghana; nel '58 della Guinea e nel '60 dell'Alto Volta (Burkina Faso dal 1984), Camerun, Centro Africa, Ciad, Congo, Costa d'Avorio, Dahomey (poi Benin dal 1975), Gabon, Madagascar, Mauritania, Niger, Senegal, Sudan (Mali dal 1960), Togo, Congo Belga (Zaire dal 1971 al 1997 e Repubblica Democratica del Congo dal 1997), Somalia, Nigeria; nel '61 fu la volta delle britanniche Sierra Leone e Tanganica (poi Tanzania dal 1964 quando si unì a Zanzibar), nel '62 dell'Uganda, Rwanda e Burundi, nel '63 di Zanzibar e del Kenya e nel '64 del Malawi e della Zambia (un tempo Rodhesia del nord). L'anno successivo alla liberazione della Zambia, la Rodhesia del sud proclamò unilateralmente la propria indipendenza sotto il controllo della locale minoranza bianca che persisterà finché, nel 1980, a conclusione di una lunga guerra civile condotta dalla popolazione nera contro i coloni bianchi, la Rodhesia del sud abrogò la propria dichiarazione unilaterale d'indipendenza e ottenne l'indipendenza con il nome di Zimbabwe. Tra la metà degli anni Sessanta e Settanta ottennero l'indipendenza il Gambia, il Botswana, il Lesotho, la Guinea equatoriale, Mauritius e Swaziland, le portoghesi Guinea Bissau, Angola e Mozambico e la francese Gibuti. L'ultimo Paese africano ad acquistare l'indipendenza fu la Namibia nel 1990.

L'istituzione dei nuovi stati africani, sancita formalmente dalla Carta dell'Organizzazione dell'Unità Africana (Oua) nel 1963, fu tuttavia stabilita sulla base dei confini dei vecchi domini coloniali e conteneva in sé numerose contraddizioni, innanzitutto legate alla mancata corrispondenza tra formazioni storiche ed etnico-linguistiche e i confini delle nuove entità statali. Questa giustapposizione di etnie diverse all'interno di uno stesso Stato si rileverà fonte di antagonismi e sanguinosi conflitti (come dimostrato dai recenti tragici eventi succedutosi in Paesi come il Rwanda, il Benin, etc.), che verranno ulteriormente alimentati dalla più recente penetrazione islamistica.

1.2.3.3. L'affermarsi di un nuovo paradigma di riferimento: i dibattiti del '68 e l'“Orientalismo” di Said

Anche in Europa, la crisi del '68 aveva messo in particolare evidenza la fragilità

dei principi dell'Illuminismo e dei suoi modi di rappresentazione, promuovendo una sorta di autocritica dell'Occidente che farà da retroterra politico culturale al postmodernismo. In tutti i campi, dall'architettura alla filosofia, dalla letteratura all'arte, si assiste a un cambiamento nelle strutture del sentire. Con una profonda sfiducia per ogni linguaggio universalizzante, il postmoderno si concentra sull'eterogeneità, la differenza, la frammentazione e l'indeterminatezza. Ne consegue uno spiccato interesse per l'altro, il diverso, il marginale, di cui si riconosce il diritto all'autorappresentazione e alla manifestazione del proprio pensiero.

In questo panorama si inserisce l'opera, *Orientalismo*, di Edward W. Said (1978). Tale opera rappresenta un evento cruciale nella storia della teoria post-coloniale proprio perché determina un cambiamento radicale nel modo di pensare il colonialismo occidentale. Partendo dall'assunto che l'Oriente non è un'entità geografica data, ma «come l'Occidente, è un'idea che ha una storia e una tradizione di pensiero, immagini e linguaggio che gli hanno dato realtà e presenza per l'Occidente» (Said, 1978, tr. it. p. 7) Said vuole mostrare che «l'orientalismo è un corpus teorico e pratico nel quale, nel corso di varie generazioni, è stato effettuato un imponente investimento materiale che ha fatto dell'orientalismo, come sistema di conoscenza dell'Oriente, un filtro attraverso il quale l'Oriente è entrato nella coscienza e nella cultura occidentale». L'orientalismo, pertanto, non è solo un fatto politico o un disegno imperialista occidentale destinato a giustificare la colonizzazione del mondo orientale, ma piuttosto è il “distribuirsi” di una consapevolezza geopolitica entro un insieme di testi poetici, eruditi, economici, sociologici, storiografici e filologici, per comprendere e contemporaneamente controllare, manipolare e perfino assimilare un mondo nuovo, diverso, per tanti versi alternativo.

Rifacendosi all'opera di Foucault, Edward Said mette in evidenza, attraverso le fonti storiche coloniali, le connessioni tra produzione di conoscenza ed esercizio del potere sottolineando che il dominio dell'Occidente sull'Oriente si basava, oltre che su “fucili e cannoni”, anche sulla produzione di un determinato modo di vedere e pensare l'altro, che non rispondeva a criteri oggettivi ma a procedure discorsive, legittimate solo all'interno del sistema di potere che le aveva prodotte.

Said considera, dunque, il colonialismo e l'imperialismo come delle formazioni discorsive finalizzate alla produzione di determinate immagini o stereotipi dell'alterità culturale, che, di riflesso, creavano un'identità occidentale e giustificavano la sua

egemonia sul resto del pianeta (Mellino, 2005, p. 44). Le tesi che avevano trovato forza nelle teorie ottocentesche della selezione naturale e della supremazia del più forte furono così ampiamente messe in discussione.

1.2.4. Decostruzione dell'ideologia della colonizzazione

Mentre nei Paesi europei si affermavano movimenti di contestazione e di coscienza autocritica, anche gli studiosi africani erano impegnati a mettere in luce la debolezza ideologica del sistema di potere coloniale. I “miti” che avevano sostenuto e legittimato il colonialismo non poterono resistere a questo duplice attacco e furono progressivamente “decostruiti” al fine di produrre una diversa storia dell'Africa in coerenza con i nuovi nascenti paradigmi culturali.

1.2.4.1. La colonizzazione come “rottura positiva”

Secondo M'Bokolo (2000), in ambito economico e geopolitico, la colonizzazione determinò certamente una “rottura” imponendo modelli economici di tipo capitalistico e dando origine, grazie alla determinazione di nuove frontiere, a ulteriori dinamiche territoriali. Ma tale rottura, invece di rappresentare un evento positivo nella storia del continente, si è rivelata estremamente problematica determinando conseguenze molto gravi, presenti ancora oggi. Le nuove frontiere, infatti, hanno avuto l'effetto di suddividere l'Africa, un tempo unita, in blocchi separati: l'Africa sub-sahariana ha perso ogni collegamento con l'Africa mediterranea, mentre l'Africa centrale è stata isolata da quella occidentale e orientale. Contemporaneamente, le nuove frontiere hanno fatto sì che etnie sempre separate abbiano dovuto condividere le stesse terre.

1.2.4.2. La colonizzazione come “apertura al resto del mondo”

Per quanto riguarda la tesi dell'apertura dell'Africa al resto del mondo che si sarebbe dovuta verificare secondo i sostenitori della colonizzazione, è accaduto che in realtà si è determinata una riduzione degli “orizzonti” africani. Se si guarda alle rotte commerciali precedenti e a quelle praticate durante il periodo della colonizzazione, si può osservare che vi è stato un evidente ridimensionamento: mentre l'Africa, nel periodo antecedente, aveva partecipato alla maggior parte degli scambi di merci, di persone, di idee dell'epoca, durante il colonialismo ha finito per limitare i propri traffici al solo continente europeo.

Prima del 1880-90, infatti, l'Africa intratteneva scambi molto intensi con la Persia,

l'Arabia e l'India rendendo possibile lo sviluppo di una grande cultura, quella swahili; contemporaneamente, l'Etiopia di Manelick II e il Madagascar, guardavano invece al Giappone dell'inizio del periodo Meiji, considerandolo un esempio da seguire; il Sahel, invece, con i suoi porti e empori, giocava un ruolo centrale nel commercio con il Mediterraneo; e in America del nord, Brasile e Caraibi iniziava, in concomitanza con la fine della tratta degli schiavi, un movimento di ritorno di uomini e donne verso le terre nate che portava nuovi modi di pensare che presto si radicarono nelle società africane. Questa stessa via, ma in senso opposto, è stata in seguito percorsa da quei giovani (per esempio Kwame Nkruma¹⁸) che, sfidando segregazione e razzismo, tentavano la strada del Nuovo Mondo per cercare di trovare il modo di liberarsi dalla colonizzazione.

1.2.4.3. La colonizzazione come civilizzazione e modernizzazione

Per i sostenitori del colonialismo, la colonizzazione in Africa avrebbe agito da motore per una serie di trasformazioni sociali, economiche e politiche, migliorando in particolare lo *status* di alcuni strati sociali, quali schiavi, donne e gruppi etnici considerati minori e avrebbe avviato il commercio e dato origine a formazioni statali moderne. Per gli studiosi africani, invece, tali trasformazioni erano già cominciate prima, indipendentemente dell'arrivo dei colonizzatori, i quali si sarebbero appropriati indebitamente del ruolo di iniziatori, quando, in realtà, le avrebbero semplicemente accompagnate o al massimo accelerate. Per questi autori, infatti, il processo di miglioramento dello *status* degli strati sociali considerati minori, era già stato avviato, intorno al 1830, quando anche in Europa si cominciava a scoprire il carattere negativo della tratta degli schiavi. Per quanto riguarda il commercio, come già osservato sopra, l'Africa in un'epoca precedente alla colonizzazione intesseva intensi scambi sia all'interno del continente stesso che all'esterno e commerciava prodotti quali avorio, arachidi e olio di palma. Infine, per quanto riguarda le forme statali, l'Africa aveva avuto in tempi molto più antichi forme estremamente interessanti e complesse di stati, regni e imperi.

Ciò che la colonizzazione ha fatto, essi deducono, è stato piuttosto di nascondere le forme economiche, sociali e statali avanzate che esistevano per assegnare al continente un'immagine di paese barbaro, tribale, ripiegato in attività di pura sussistenza e pertanto tale da giustificare l'invasione e l'espropriazione territoriale.

¹⁸ V. § 1.4

1.3. “Post-coloniale”: una parola complessa

In un'accezione letterale, “post-coloniale” ha il significato storico-cronologico del periodo che viene dopo la colonizzazione (Hall 1996 in Mellino 2005, p.19). Riferito all'Africa, è dunque quella fase della storia del continente che comincia con le decolonizzazioni formali degli anni Sessanta e prosegue fino ai nostri giorni. In questo senso colonizzazione, decolonizzazione e post-colonialismo corrispondono a tre momenti forti della storia del continente africano che hanno profondamente segnato l'Africa nel passato, nel presente e che, molto probabilmente, la segneranno anche nel futuro.

In un senso metaforico, la parola invece ha un significato diverso e fa riferimento, piuttosto, al cambiamento epistemologico che si è andato determinando nel corso del XX secolo, quando la grande crisi economica degli anni Trenta, ma soprattutto i dibattiti nelle scienze sociali del '68, hanno visto delegittimati i principi dell'Illuminismo e i suoi criteri di rappresentazione. Parafrasando Spivak (1988), così come il postmoderno evidenziava il carattere *mitologico* delle grandi narrazioni della modernità, il post-coloniale ha operato la demitizzazione dell'ideologia del colonialismo continentale. Post-colonialismo diventa, dunque, una sorta di “revisionismo critico” (Bhabha 1994), una presa di distanza da quei criteri di rappresentazione e valutazione che erano utilizzati dalla teoria sociale moderna, poiché la loro validità epistemologica era sancita esclusivamente dall'egemonia del colonialismo a livello mondiale (Spivak 1988, cit. in Mellino 2005, p. 46). Ne consegue che l'analisi del periodo post-coloniale è stata affrontata da punti di vista diversi a secondo dei paradigmi epistemologici differenti, in primo luogo a seconda che ci si sia collocati nel mondo colonizzato o in quello colonizzatore.

Per affrontare la storia del Mali post-coloniale, tra le varie possibilità offerte, abbiamo ritenuto più significativo privilegiare il punto di vista di due importanti storici africani, il burkina-bé Joseph Ki-Zerbo¹⁹ e il congolese Elikia M'Bokolo²⁰, attenti alla

¹⁹ Nato in Alto-Volta il 21 giugno 1922 e morto in Burkina Faso il 4 dicembre 2006, storico e uomo politico, è tra le voci più autorevoli dell'Africa e ha diretto, per conto dell'Unesco, una raccolta in otto volumi intitolata “*Histoire général de l'Afrique*”.

²⁰ Nato in Congo (Kinshasa) il 23 dicembre 1944, scrittore e storico specializzato nella storia dell'Africa. È stato direttore di studi all'École des Hautes Études en Sciences Sociales, mentre attualmente è professore all'Istituto di Scienze e Tecniche Umane (ISTH) a Parigi.

visione del mondo colonizzato ma in posizione equilibrata e critica essendo gli autori formati e attivi nel mondo culturale francese.

I.4. Decolonizzazione e post-colonizzazione

Nel Sudan francese due insegnanti, Modibo Keita e Mamadou Konaté, fondarono nel 1945 il *Bloc soudanais* che l'anno successivo divenne *Unione soudanaise* (US). Nell'ottobre del 1946 venne convocato a Bamako un congresso per unificare in un solo grande partito africano, il *Regroupement démocratique africain* (RDA), tutti i giovani partiti che stavano nascendo in Africa francofona. L'US si trasformò dunque in US-RDA, partito indipendentista, sostenuto da giovani intellettuali in buona parte usciti dalle scuole di formazione degli insegnanti o da medici africani; contemporaneamente Fily Dabo Sissoko creò il *Parti progressiste soudanais* (PSP), un partito conservatore che godeva del sostegno dall'amministrazione coloniale.

Nello stesso anno 1946, in un'Africa francese trasformata in *Unione Française*, fu abolito il codice dell'indigenato, concesso lo status di *citoyen français* a tutti e data la possibilità di eleggere rappresentanti all'Assemblea costituente e all'Assemblea nazionale.

Un forte stimolo all'indipendenza provenne anche dalle colonie britanniche e in particolare dalla *Côte d'Or* (attuale Ghana). Qui, nel 1947, Kwame Nkrumah fondò un partito politico di massa ghanese, il *Convention people's party* (CPP) il cui proposito, riassunto dal motto «*Self-government now*», era di ottenere l'indipendenza e realizzare il progetto panafricanista volto all'unità dell'Africa.

La spinta indipendentista e panafricanista si formò nel giovane Nkrumah durante un suo lungo soggiorno all'estero. Vissuta l'esperienza della discriminazione razziale ed entrato in contatto negli Stati Uniti con le idee di Marcus Garvey, leader carismatico che si proponeva alla testa di un nuovo movimento per il ritorno all'Africa degli afro-americani, a Londra organizzò il Quinto congresso panafricano di Manchester e fondò il Segretariato Nazionale dell'Africa Occidentale con l'obiettivo di ottenere la decolonizzazione totale dell'Africa. Di ritorno in patria, dopo diversi manifestazioni e scioperi che gli costarono diversi arresti, Nkrumah riuscì a guidare il suo Paese (ribattezzato Ghana) verso l'indipendenza. Alla cerimonia per la celebrazione dell'indipendenza, ottenuta il 6 marzo del 1957, Kwame Nkrumah pronunciò le seguenti

parole che diventarono il simbolo del progetto panafricanista e stimolo all'indipendenza per gli altri Paesi colonizzati.

Infine ... la battaglia è finita e il Ghana, la nostra amata nazione, è libero per sempre... da ora in avanti c'è un nuovo africano nel mondo, pronto a dimostrare di essere in grado di amministrare i suoi affari... Ora costruiremo la nostra personalità africana e la nostra identità ... l'indipendenza del Ghana è senza significato, se non sarà seguita da una liberazione totale del continente africano²¹.

Anche i colonizzatori francesi cominciarono a prepararsi per l'imminente decolonizzazione dell'Africa, ma a differenza della prospettiva pan-africanista di Kwame Nkrumah, la via prescelta aprì la strada a una parcellizzazione dei territori africani.

Nel 1956 il ministro d'oltremare francese Gaston Defferre fece votare una legge quadro con cui stabiliva che ogni singola colonia francese fosse posta sotto l'autorità di un governo bicefalo metà francese e metà africano. Successivamente, nel 1958, il generale Charles De Gaulle propose un referendum per adottare una nuova costituzione che sancisse, come passaggio intermedio alla totale indipendenza, la nascita di una comunità franco-africana tra la Francia e le sue *ex* colonie, ciascuna eretta in repubblica autonoma.

Il Sudan francese, così come tutte le colonie d'oltremare, ad eccezione della Guinea di Sékou Touré che preferì l'indipendenza subito, decise con il referendum del 28 settembre del 1958 di aderire alla comunità e trasformò il nome del suo Paese in Repubblica sudanese. Temendo, però, che questo atto potesse provocare una frammentazione dell'Africa, i dirigenti dell'US-RDA indissero a Bamako un congresso per mettere in piedi con gli altri territori dell'ex AOF un progetto di federazione; a tale progetto aderì però solamente il Senegal di Léopold Sédar Senghor.

Ottenuta il 20 giugno 1960 l'indipendenza dalla Francia, la federazione (denominata Federazione del Mali) non ebbe, però, lunga vita. A causa delle divergenze di opinione tra i leaders sudanesi più radicali e quelli senegalesi più moderati, il 20 agosto dello stesso anno la federazione si sciolse e il 22 settembre i dirigenti sudanesi proclamarono l'indipendenza della Repubblica del Mali, con presidente Modibo Keita.

²¹ Melega, 2007.

1.5. Il Mali indipendente

Nonostante Modibo Keita fosse un sostenitore del panafricanismo, al momento dell'indipendenza (coincidente con l'indipendenza della maggior parte dell'Africa) l'obiettivo principale della Repubblica del Mali divenne il *nation-building*, ossia la costruzione dell'identità e unità nazionale. Il modello preso come riferimento da tutti i leader nazionalisti africani fu lo stato-nazione europeo (Bellucci, 2006, p. 17) e il progetto pan-africanista, che auspicava l'unità tra i popoli africani e considerava lo Stato-nazione deleterio per l'economia e la società africana, passò in secondo piano. La stessa Organizzazione dell'unità africana (OUA), creata ad Addis Abeba nel 1963 al fine di promuovere l'unità e la solidarietà tra gli Stati africani, riconobbe la sovranità dei singoli Stati nazionali e, pur aspirando a un governo unico continentale, di fatto contribuì alla legittimazione della sua frantumazione (M'Bokolo et al., 2010a).

Inoltre, poiché il momento delle indipendenze africane (anni Sessanta) coincise con il momento di massima fiducia nella capacità dello Stato di guidare l'economia, molta dell'intelligenza nazionalista africana cominciò a guardare con interesse ai modelli rappresentati dall'Unione Sovietica e dalla Cina e ad abbracciare una variante africana del socialismo, detta “afro-socialismo” (Bellucci, 2006, p. 18). Era, infatti, quello il tempo in cui i Paesi socialisti avevano realizzato un grande miglioramento economico che, diretto dallo Stato, aveva fatto raggiungere livelli di notevole avanzamento tecnologico.

1.5.1. La prima Repubblica: il socialismo di Modibo Keita

Anche la prima Repubblica del Mali optò per tale forma accentrata di potere e il presidente Modibo Keita elaborò una politica economica ambiziosa volta all'affrancamento delle strutture lasciate dai colonizzatori, alla socializzazione dell'economia e alla modernizzazione del Paese. Furono dunque organizzati piani economici quinquennali, create società statali come la Somiex (*Société malienne d'import-export*) o l'O.P.A.M. (*Office des produits alimentaires du Mali*) che avevano il monopolio per l'acquisto e la distribuzione dei cereali, e ditte di trasporto come la Air Mali o la *Régie des Transports du Mali*. Ebbero vita anche cooperative agricole, campi collettivi e raggruppamenti rurali di soccorso reciproco. Nell'Ufficio del Niger vennero impiantati *kolkhoz* e “comuni” e create delle piccole industrie per la lavorazione di materie prime (fabbriche di conserve, saponi, zucchero, sigarette, ceramiche). Per

difendersi dall'influenza francese, nel 1962 fu nazionalizzato il sistema bancario e creata una moneta maliana, il franco maliano (che durò fino al 1 luglio 1984), svincolata dalla Francia.

Sul piano politico e strategico il Paese cominciò, inoltre, a intessere scambi, a stringere patti e a firmare accordi con il blocco socialista. Molti studenti furono inviati in quei Paesi affinché fossero rapidamente formati come quadri.

Nonostante l'euforia e le promesse dell'indipendenza, tale politica non riuscì a ottenere i risultati desiderati e finì, al contrario, per suscitare uno scontento generale. Le società di Stato divennero enti fortemente burocratici mentre la produzione agricola e industriale fu fallimentare. Forti contestazioni interne scoppiarono già nel 1961 con la rivolta dei commercianti e poi nel 1963 con le ribellioni tuareg; a queste il governo rispose in maniera autoritaria e repressiva. Nel 1968 la situazione si fece così instabile e insostenibile che l'Assemblea Nazionale e il partito US-RDA dovettero essere sciolti e venne instaurato, con il colpo di Stato del 19 novembre 1968, un governo dittatoriale retto da una giunta militare guidata dal sotto-luogotenente Moussa Traoré. Il presidente Modibo Keita fu arrestato e morì nel 1977 per cause non del tutto chiare.

1.5.2. La seconda Repubblica: il regime militare di Moussa Traoré (1968-1991)

Il *Comité militaire de libération nationale* (CMLN), guidato dal giovane Moussa Traoré prese il comando del Paese dichiarando la sua intenzione di migliorare le finanze dello Stato e di lottare contro la corruzione e di rimettersi, in un secondo momento, alla volontà popolare. In realtà a queste dichiarazioni d'intenti democratiche non seguirono fatti reali e concreti e i ventidue anni di governo di Moussa Traoré furono caratterizzati da autoritarismi e personalismi. Abrogata la Costituzione di Modibo Keita del 1960, nel 1974 ne fu adottata una nuova che, invece di favorire una organizzazione democratica dei poteri, finì per privilegiare il ruolo del presidente e istituire il partito unico, l'*Union démocratique du peuple malien* (UDPM), il cui presidente era lo stesso Moussa Traoré.

Negli anni Ottanta, in un periodo in cui l'Unione Sovietica si stava avvicinando al suo crollo politico ed economico (simbolicamente sancito dalla caduta del muro di Berlino del 1989) e le politiche keynesiane e il *welfare state* iniziavano a subire i primi seri attacchi da parte delle forze liberiste, il Terzo Mondo si trovò ad attraversare, da solo, una fase economica negativa senza precedenti, passata alla storia con il nome di *lost*

decade. Mentre l'occidente riemergeva dalla severa e generalizzata crisi economica degli anni Settanta e inaugurava, con le politiche di Margaret Thatcher (primo ministro britannico dal 1979) e Ronald Reagan (presidente degli Stati Uniti dal 1980), un periodo di liberalizzazione dell'economia, in Mali (così come nell'Africa intera) si assisté a una perdita di fiducia nello Stato come attore principale della crescita economica e, in concomitanza, all'emergere di nuovi attori in grado di sostituirsi (almeno in parte) allo Stato e di offrire l'apporto finanziario necessario: da una parte il mondo arabo e, dall'altra, la Banca Mondiale e il Fondo monetario internazionale (FMI) (Bellucci, 2006, p. 29).

Per quanto riguarda il mondo arabo, nel decennio successivo al *boom* petrolifero del 1973-74, si ebbe, senza che il governo di Moussa Traoré fosse in grado di percepirne la reale entità, un aumento vertiginoso dei finanziamenti al Paese (Brenner, 2001, p. 198). Il Mali divenne in Africa il secondo Paese, dopo il Senegal, a ricevere il maggior numero di finanziamenti che finirono per determinare, in particolare, la diffusione di una cultura arabo-islamica di tipo wahhabita (Gresh, 1983, p. 73): corrente islamica sunnita salafita, dalle cui frange estreme ha avuto origine Al Qaeda, nata nei Paesi arabi nel XVIII secolo con l'obiettivo di riportare la religione islamica alla sua purezza iniziale e combattere quelle pratiche largamente diffuse nell'Islam nero tradizionale delle confraternite (Amselle, 1985, p. 348).

Allo stesso tempo, i Paesi finanziatori della cooperazione allo sviluppo iniziarono a cambiare atteggiamento nei confronti dei governi africani e a privilegiare le idee del cosiddetto “Consenso di Washington” (espressione coniata nel 1989 dall'economista inglese John Williamson) che ponevano delle condizioni (le *condizionalità*) agli aiuti internazionali come presupposti per ottenere nuovi finanziamenti o per avere minori tassi di interesse. In altre parole, i governi africani, che si trovavano in condizione di non poter rinunciare al sostegno finanziario ed economico esterno, per ottenere gli aiuti dovevano impegnarsi a introdurre riforme economiche di tipo liberista, note come Programmi di aggiustamenti strutturali (PAS) che di fatto implementavano programmi e politiche di libero mercato e determinavano la privatizzazione delle imprese pubbliche, la libera fluttuazione delle valute, l'apertura dei mercati e la liberalizzazione dei prezzi, e ad adottare misure d'austerità che determinavano tagli economici anche nei campi dell'istruzione, sanità e ammortizzatori sociali (Bellucci, 2006, p. 29).

Nella seconda Repubblica del Mali l'adozione delle restrizioni imposte dal FMI

determinò un forte malcontento tra i lavoratori del settore pubblico e gli studenti i quali presero a organizzare numerose manifestazioni e proteste brutalmente represses, che culminarono con l'assassinio di Abdoul Karim Camara, segretario dell'*Union nationale des élèves et étudiants du Mali* (UNEEM) (Diakité, 2000, p. 7).

A questo malcontento si aggiunsero anche altre spinose questioni di politica interna ed estera. Nel 1985 scoppiò un conflitto con il confinante Burkina Faso per il possesso di uno stretto lembo di terra desertica nella regione d'Agacher, problema risolto l'anno successivo grazie all'intervento della Corte Internazionale di Giustizia dell'Aia che decise di suddividere la terra tra i due contendenti. Nel maggio 1990 il rimpatrio forzato dall'Algeria di centinaia di famiglie nomadi fuggite negli anni Settanta a causa della siccità fece esplodere nel nord la questione dei tuareg del Paese. L'agitazione divenne una vera e propria rivolta che l'armata militare maliana cercò, invano, di sedare con misure brutali e sanguinarie. Nonostante un primo accordo di pace per cercare di risolvere la questione tra movimenti tuareg e governo fosse stato firmato a Tamanrasset in Algeria nel gennaio 1991, le rivolte ricominciarono e solo dopo la caduta di Moussa Traoré fu possibile stilare, l'11 aprile 1992, un patto nazionale che lasciava uno statuto particolare alle regioni del nord. Pur tuttavia la situazione resta, ancora oggi, molto instabile e precaria.

Ciò determinò nuovamente l'esplosione, alla fine del 1990, di forti rivendicazioni democratiche: due nuovi partiti, l'*Alliance pour la démocratie au Mali* (Adéma) e il *Comité national d'initiative démocratique* (CNID), furono creati, mentre anche i giovani riuniti in una nuova associazione derivante dalla precedente UNEEM, l'*Association des élèves et étudiants du Mali* (AEEM), ripresero ad assumere un ruolo fondamentale contro il regime di Moussa Traoré. Il 21 gennaio del 1991 fu organizzata una manifestazione che, pur brutalmente repressa (più di duecento persone morirono e quasi mille furono i feriti), segnò la fine del regime militare. Manifestazioni e scioperi successivi indussero, il 26 marzo dello stesso anno, un gruppo di paracadutisti militari pur vicini al regime organizzati da Amadou Toumani Touré ad arrestare il presidente Moussa Traoré.

1.5.3. La terza Repubblica: passaggio alla democrazia

La formula d'amministrazione proposta da Amadou Toumani Touré (ATT) (formula che è nuova per l'Africa), prese il nome di *Comité de transition pour le salut du peuple* (CTSP). Il comitato, costituito oltreché da militari anche da esponenti di tutte le

associazioni democratiche (sindacati, studenti, organizzazioni di giovani), iniziò un'operazione volta alla pulizia dell'amministrazione e delle società di Stato e intraprese inchieste sui crimini di sangue e sui crimini economici commessi dal regime precedente, come risposta al desiderio di *kokadjé* (cioè, traducendo dalla lingua bambara, di “trasparenza”) dell'opinione pubblica. Accentrati in sé tutti i poteri, ATT organizzò, subito, una conferenza nazionale per stilare una nuova costituzione e indire elezioni democratiche.

La costituzione, approvata per referendum il 12 gennaio del 1992, fu promulgata con il decreto 92-0731 P-CTSP del 25 febbraio 1992. In essa, ai termini dell'articolo 25, veniva dichiarato che il Mali, Repubblica indipendente, indivisibile, democratica, laica e sociale, è dotata di un regime semi-presidenziale e pluralista.

Alle elezioni indette durante i primi mesi del 1992 Alpha Omar Konaré, archeologo e uomo di comunicazione, fu eletto presidente della Repubblica con il programma di portare risposte alle preoccupazioni quotidiane dei maliani e rimettere in marcia la macchina economica affrontando la politica di austerità e gli aggiustamenti strutturali imposti da Banca Mondiale e FMI. Espletati i due mandati consentiti dall'art. 30 della Costituzione, nel 2002 le elezioni portarono alla presidenza della Repubblica Amadou Toumani Touré, l'attuale presidente e la stessa persona che dieci anni prima aveva estromesso Moussa Traoré.

Negli anni Novanta, durante la terza Repubblica, furono poste (ed accettate) nuove *condizionalità* volte a spingere i governi africani ad attuare riforme di tipo politico in senso liberal-democratico in base al concetto di *good-governance*, elaborato dalla Banca Mondiale alla fine degli anni Ottanta in uno studio sull'Africa subsahariana (Banca Mondiale, 1989). Tale concetto, tra i più in voga nel lessico politico e istituzionale dell'Africa odierna, ha di fatto aggiunto alla tradizionale dicotomia Stato/mercato un nuovo elemento costituito dalla società civile e ha determinato un ulteriore declino della centralità dello Stato, diventato, nell'ottica della *good-governance*, nucleo dei mali dell'Africa dovuti a una gestione politica corrotta, inefficiente e irresponsabile. Di conseguenza cominciò a essere posta un'attenzione particolare alla democratizzazione delle istituzioni, alla partecipazione della società nei processi decisionali, al decentramento, alla trasparenza e alla lotta contro la corruzione (Bellucci, 2010, p. 166-8). Allo stesso tempo lo Stato neo-liberale fece emergere come questioni centrali della politica africana contemporanea quelle legate all'etnicismo e alle differenze culturali

locali, questioni che erano state tralasciate dai governi al momento delle indipendenze poiché piuttosto intenti nella ricerca di un'identità nazionale unitaria (Bellucci, 2006, p. 35).

Accanto a questa crescente attenzione per il particolare e il locale, emersero, a partire dal Duemila, dei segnali che sembravano, in qualche modo, andare verso la direzione già indicata dal progetto panafricanista di Kwame Nkrumah. Nel 2002 a Durban (Sudafrica) l'OUA, il «figlio handicappato di un grande amore»²² nato già privo di organi esecutivi e di potere effettivo, fu infatti trasformato in una *Unione africaine* (UA) dotata di maggiori strumenti d'azione soprattutto nei campi di giustizia, salute, ambiente, sicurezza e risoluzione dei conflitti sul continente.

Come si evince dalle parole di Alpha Oumar Konaré, *ex* presidente della Repubblica del Mali ed *ex* presidente della commissione dell'UA dal 2003 al 2008, questa trasformazione sembra aver destato un certo ottimismo:

Je pense que c'est un processus qui peut connaître des ratés, des retards, mais qu'on peut plus arrêter. Je suis persuadé qu'il faut, aujourd'hui, que cet idéal qui est contenu dans l'Union africaine soit popularisé. Soit pris en charge par les jeunes, par les femmes, par les travailleurs, par les masses populaires. Que s'affirme une opinion publique africaine. La bataille de notre génération et la bataille de demain pour nous, c'est la bataille de l'intégration. C'est la bataille de l'Afrique. La bataille de la citoyenneté africaine, la bataille de la restauration de la conscience historique africaine. La valorisation de l'identité culturelle africaine dans sa diversité²³.

Mentre la strada della democratizzazione veniva percorsa, dal 2007 è emersa in Mali, sede tradizionale di un islamismo moderato e tollerante come quello delle confraternite, la minaccia di un islamismo più radicale e preoccupante, quello di Al Qaeda. Nella parte settentrionale del Paese, e più precisamente nella regione di Kidal e del massiccio delle Ifoghas, si è installata la *katiba* (unità di combattimento fuggita dall'Algeria) appartenente all'organizzazione islamica armata *Al-Qaida au Maghreb islamique* (AQMI)²⁴ guidata da Abou Zeid. I combattenti di questa struttura, insieme a

²² M'Bokolo (2000).

²³ Discorso di Alpha Oumar Konaré (M'Bokolo et al., 2010b, 87'46").

²⁴ Organizzazione islamica armata nata il 25 gennaio 2007 dal *Groupe salafiste pour la prédication et le combat* nato a sua volta nel 1998 durante la guerra civile d'Algeria.

quelli di altre strutture presenti in Algeria, Mauritania, Niger e Chad, hanno cominciato a trasformare gli spazi sahariani e sahelici di questi Paesi in una delle zone più pericolose al mondo. Dichiarando guerra all'Occidente hanno preso a sequestrare (e spesso uccidere) turisti e giornalisti. Queste zone sono diventate, inoltre, approdo per trafficanti di droga e di armi, come dimostrato dai resti carbonizzati di un Boeing 727 proveniente dal Venezuela carico di cocaina ritrovato nel novembre 2009 in pieno deserto del Mali, sulla strada tra Gao e Kidal. Il 5 gennaio 2011, la minaccia Al Qaeda ha toccato anche la capitale del Mali, Bamako, vittima di un attentato dalle lievi conseguenze all'ambasciata francese.

Il Paese sta attualmente vivendo un periodo di forte instabilità a causa dell'accentuarsi del conflitto armato tra i separatisti del Nord alleati con gruppi islamisti, del colpo di Stato militare avvenuto il 22 marzo 2012 che ha sospeso la Costituzione, della proclamazione di indipendenza della regione dell'Azawad (territori del Nord del Paese comprendenti anche città come Timbuctu, Kidal e Gao) da parte degli insorti. I prossimi mesi saranno dunque decisivi per capire quale piega prenderanno gli avvenimenti e quale potrà essere l'assetto istituzionale che prevarrà.

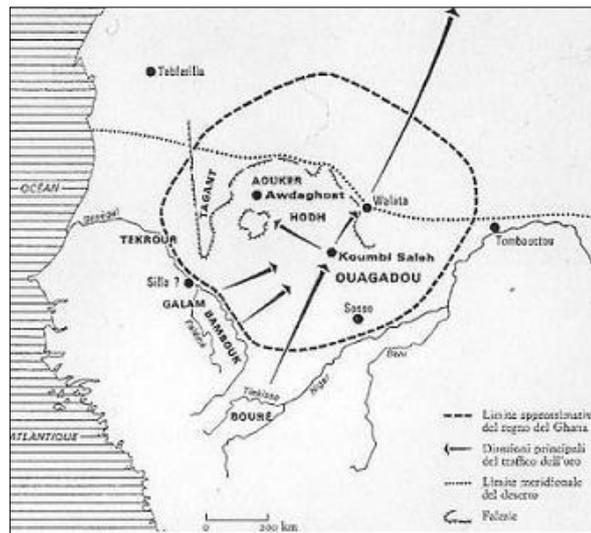


Fig. 1.1: Impero del Ghana (Ki-Zerbo, 1972).

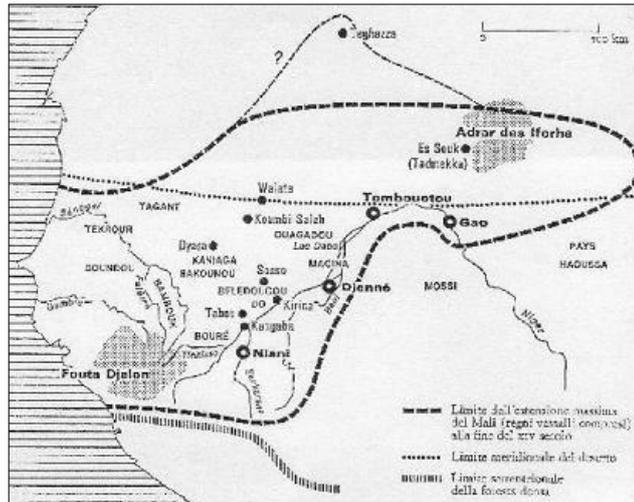


Fig. 1.2: Impero del Mali (Ki-Zerbo, 1972).

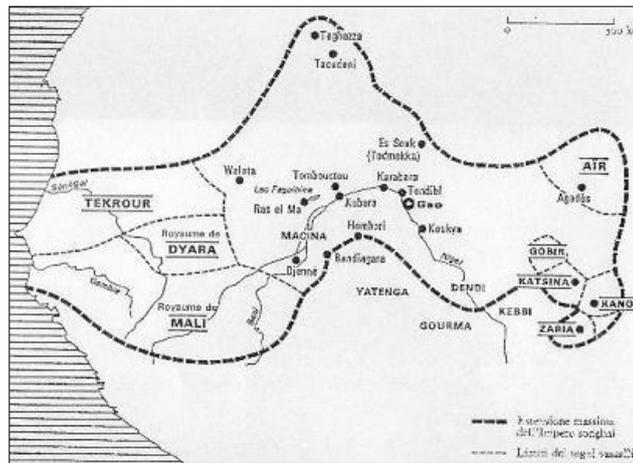


Fig. 1.3: Impero Songhai (Ki-Zerbo, 1972).

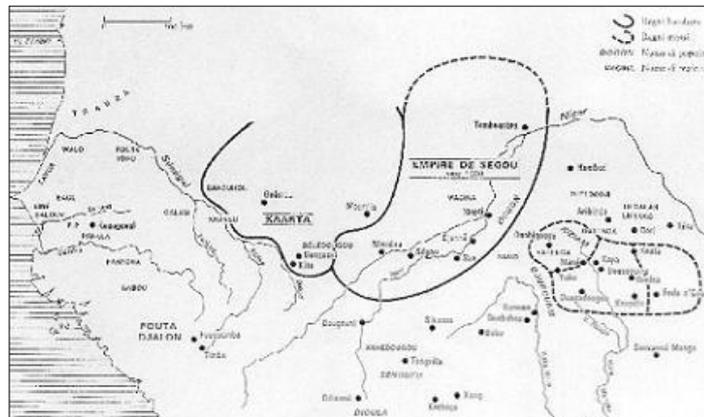


Fig. 1.4: Regni bambara di Ségou e di Kaarta (Ki-Zerbo, 1972).



Fig. 1.5: Impero peul del Macina sotto Cheick Amadou (territorio più piccolo) e El Hadji Umar Tall (Ki-Zerbo, 1972).

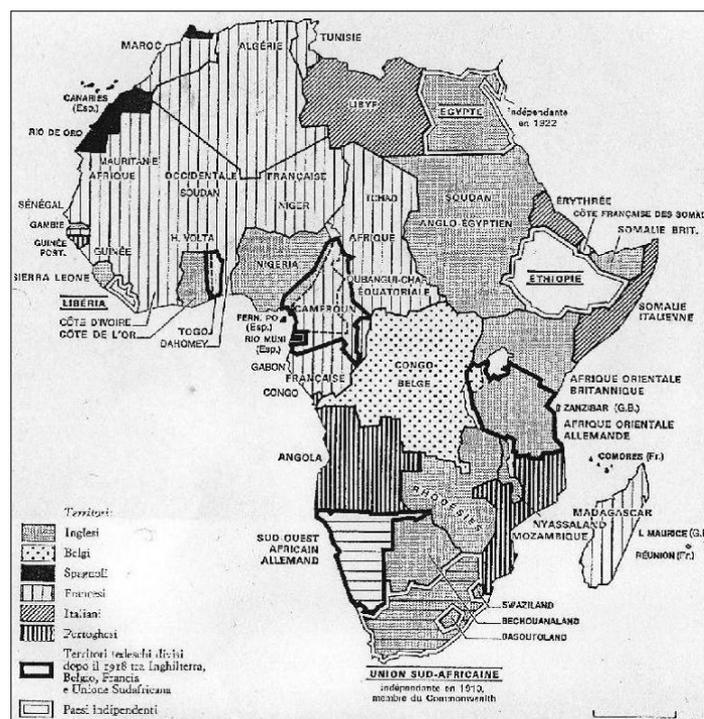


Fig. 1.6: Africa coloniale (Ki-Zerbo, 1972).

II. IL SISTEMA SCOLASTICO NEL SUSSEGUIRSI DEI DIVERSI ASSETTI POLITICI

La complessità della storia del Mali si riflette nell'articolazione del sistema scolastico che ha subito una serie di ristrutturazioni condizionate dal susseguirsi dei diversi assetti politici.

2.1. Periodo pre-coloniale

Tradizionalmente l'educazione in Mali avveniva in maniera del tutto informale all'interno di famiglie allargate. I bambini, riuniti tra di loro in gruppi omogenei d'età, crescevano insieme e imparavano dagli adulti osservandoli e imitandone le azioni senza mai chiedere loro spiegazioni (Dumestre, 1997, cit. in Pytot, 2005). Solo gli anziani talvolta intervenivano nell'atto educativo attraverso la narrazione di racconti, canzoni o indovinelli (Pytot, 2005, p.30).

Con la diffusione della cultura islamica, durante i grandi imperi (quello del Ghana, del Mali e dei Songhay) a partire dal XIV secolo, furono create per la prima volta nella storia del Paese scuole coraniche incaricate della formazione religiosa islamica e dell'alfabetizzazione nella lingua araba, prima forma scritta in una società caratterizzata da una tradizione esclusivamente orale. A Timbuctu nacque una delle più prestigiose università dell'epoca, quella di Sankoré, dove venivano impartite lezioni di teologia, religione, diritto, retorica, storia e astrologia. Tale università fece di Timbuctu un luogo rinomato per la cultura intellettuale.

Una descrizione delle scuole coraniche dettagliata e fedele (seppur collocata in un periodo temporale successivo) è effettuata dallo scrittore maliano Amadou Hampaté Bâ nel testo *Il saggio di Bandiagara*. Vista dalla prospettiva di Tierno Bokar, maestro e nonno dell'autore, la scuola è così descritta:

Alle tre del mattino il maestro si svegliava [...] e nella sua capanna [...], a testa bassa, pregava e meditava fino al momento in cui sentiva approssimarsi il giorno. Allora usciva, andava di capanna in capanna, e non senza allegria scuoteva i tendaggi delle porte gridando: «*Assalat! Assalat!*» (Alla preghiera! Alla preghiera!). L'allievo che dormiva nel vestibolo del maestro era il primo a essere svegliato, e si affrettava anch'esso a chiamare i condiscipoli alla preghiera. [...]. Nelle prime luci dell'alba che stava sorgendo, Tierno si recava alla moschea [...]. Quando tornava a casa ai bambini veniva sempre servito il primo pasto della giornata: per iniziare si attendeva sempre il maestro. Dopodiché Tierno, vestito di un semplice *tantshikin*, una veste corta e senza maniche, cominciava a insegnare. Ogni allievo più grande radunava intorno a sé i più giovani in gruppi di cinque o sei. I bambini, secondo il grado di istruzione, andavano a sistemarsi nei vari angoli del cortile, sotto le tettoie d'ingresso alle capanne. Tierno si occupava dei più anziani. Dopo la lettura del Corano, praticata sistematicamente tutte le mattine, era la volta dei commentari, discussi sotto il punto di vista del diritto o della teologia. Per tutta la mattina non si parlava che di Dio e dei suoi attributi. Nel

momento in cui il sole, raggiunto lo zenit, iniziava la discesa, veniva servito il secondo pasto. Era l'ora di *zohur*, le seconda preghiera della giornata [...].

Dopo la preghiera di *zohur*, l'insegnamento riprendeva fino alla preghiera di *asr* (preghiera del pomeriggio), dopodiché gli allievi potevano attendere alle loro occupazioni mentre Tierno sgranava il rosario [...]. A partire dalla stagione delle piogge fino al tempo del raccolto, gli orari della *zauid*²⁵ subivano alcune modificazioni affinché gli allievi potessero dedicare una parte della giornata ai lavori della terra. In quel periodo le lezioni iniziavano al mattino di buon'ora, e quando venivano giudicate sufficienti, gli allievi più giovani, secondo l'usanza, si recavano nei campi sulle terre del maestro. Tierno restava con i *dewtenkobè*, gli allievi di secondo grado. A mezzogiorno i corsi terminavano e lui andava personalmente a portare il pranzo agli allievi. [...].

Infine Tierno ritornava in città e, senza prendersi un istante di riposo, si recava immediatamente a casa dov'era atteso dagli allievi più grandi. La lezione proseguiva. Il minimo fatto, l'accidente più banale, un uccello di passaggio, un fuscello di miglio scoppiettante al fuoco ... qualsiasi cosa, per questo amante della natura e del Creatore, costituiva un'occasione d'insegnamento. Egli non si stancava mai di ripetere agli allievi: «Dovete eseguire il vostro lavoro non a scopo di lucro, ma per fare sempre meglio l'attività in cui siete impegnati»²⁶

2.2. Periodo coloniale

Ma l'introduzione della “scuola moderna” avvenne per la prima volta nell'allora Sudan francese (attuale Mali) verso la fine del XIX secolo, ad opera dei colonizzatori francesi. Tra il 1886 e il 1887 il luogotenente Colonnello Gallieni aprì a Kayes, Bafoulabé e Kita le prime scuole, le cosiddette *écoles des ôtages*, e obbligò nel 1890 ogni capo villaggio a mandarvi un proprio figlio (Yattara e Diallo, 2007). Dieci anni dopo, nel 1895 e nel 1897, furono create ad opera dei padri bianchi e delle sorelle bianche le prime missioni cattoliche del Paese.

A differenza di quanto successe in molte altre colonie in Africa in cui l'arrivo della chiesa cattolica (e delle sue missioni) aveva preceduto quello della colonizzazione, nel Sudan francese la chiesa arrivò solo molto tardi, a colonizzazione avvenuta, e in un momento in cui in Francia si era diffuso un forte sentimento anticlericale che dal 1879 aveva spinto l'allora ministro dell'educazione francese Jules Ferry a rendere l'educazione

²⁵ Luogo di riunione e preghiera degli adepti di una confraternita Sufi.

²⁶ Hampaté Bâ, 1980, tr. it. p. 36-43.

obbligatoria, laica e gratuita (Eurydice, 2010, p. 19). Con l'esplosione dell'affare *Dreyfus*, il sentimento anticlericale era rimbalzato su tutte le colonie d'Africa e il Governatore Generale Ernest Roume si trovò, nel 1903, a dover riorganizzare il sistema scolastico al fine di renderlo, anche nei territori d'oltremare, gratuito, universale e laico (Madeira, 2009, p. 187). Le scuole cattoliche appena introdotte furono, dunque, subito secolarizzate.

L'educazione diventò uno degli obiettivi centrali della missione coloniale francese in Africa poiché considerata strumento necessario per la civilizzazione di popoli arretrati e per la trasformazione di africani primitivi in francesi neri. Era inoltre il mezzo idoneo per diffondere ovunque nei territori oltremare la *grandeur française* secondo il progetto imperialistico proprio della Francia (Madeira, 2009, p. 187). In una circolare del 30 agosto 1910 il governatore William Ponty sosteneva:

C'est elle (l'école) qui sert mieux les intérêts de la cause française et qui en transformant peu à peu la mentalité de nos sujets permettra de les acquérir à nos idées sans heurter aucune de leurs traditions²⁷

Anche la scelta degli insegnamenti impartiti doveva servire a tale progetto civilizzatore. Lo stesso Ponty, nel 1908 in occasione del discorso di apertura della sessione del consiglio di governo all'isola di Gorée, affermava:

Il faut en effet prendre nos populations au stade où elles en sont de leur évolution Apprendre à l'indigène à parler notre langue, à la lire, à l'écrire, lui inculquer quelques rudiments de calcul avec quelques notions de morale est suffisant pour le moment. [...] Une fois il les possède, l'enseignement doit, pour nos jeunes indigènes et en dehors d'une élite d'une culture plus élevée qu'il sera de notre devoir d'encourager, devenir et rester pratique.²⁸

A differenza dei colonizzatori tedeschi, belgi e inglesi che permisero l'uso delle lingue africane nelle scuole, il sistema educativo coloniale francese, definito assimilazionista, fu volto alla cancellazione di ogni forma culturale e linguistica africana

²⁷ Circolare del 20 agosto 1910 cit. in: Gasse, 2008, p. 185).

²⁸ Gouvernement général de l'A.O.F., *Situation générale de l'année 1908*, Gorée, Impr. du gouvernement général, 1908, p. 24 cit. in Bouche, 1968, p. 115.

(Metzler, 2009). Vennero così create delle *écoles de villages* per l'alfabetizzazione nella lingua francese, delle *écoles régionales* per la formazione di funzionari dell'amministrazione e delle *écoles urbaines* per gli europei o gli africani *assimilati* che si sarebbero dovuti inserire nell'amministrazione francese coloniale; successivamente, intorno al 1920, fu istituita a Gorée una *école normale supérieure* finalizzata alla formazione di maestri e medici africani; nel 1927 furono aperte scuole professionali e nel 1939 fu creata la scuola tecnica superiore di Bamako per formare aiutanti per i lavori pubblici.

Poiché l'obiettivo era anche quello di coinvolgere i musulmani del Paese, nel 1906 l'ispettore dell'insegnamento M. Mairot istituì nella città di Djenné una prima scuola franco-araba, e una seconda fu creata a Timbuctu nel 1910. Lo scopo di queste scuole era di formare *marabout* (cioè, dei leader e insegnanti musulmani) in grado di diffondere il progetto civilizzatore attraverso le scuole coraniche del Paese e di mostrare che la missione dei francesi era del tutto compatibile con la religione musulmana (Kavas, 2003, p. 105-106). Gli insegnamenti impartiti, rigorosamente in francese, riguardavano sia lo studio della religione musulmana che, in analogia a tutte le altre scuole del Paese, lo studio di materie volte alla civilizzazione degli studenti. La scelta di utilizzare il francese ed eliminare l'insegnamento dell'arabo rispondeva al preciso progetto dell'amministrazione coloniale di controllare e isolare l'Islam arabo, e particolarmente quello wahhabita, fanatico e xenofobo (Brenner, 2001, p. 87-88) che era penetrato nell'Africa occidentale nella metà del Novecento²⁹, impedendogli di intessere rapporti troppo stretti con il tradizionale Islam nero, più tollerante ed ecumenico (Amselle, 1985, p. 348). Nonostante i vari tentativi dell'amministrazione coloniale di mantenere l'Islam arabo in una sorta di isolamento, tra il 1946 e il 1950 con il sostegno delle regioni arabe furono create delle vere e proprie scuole islamiche che utilizzavano l'arabo come lingua di insegnamento, le *médersas*³⁰. Tali scuole, generalmente fondate da ferventi musulmani che avevano compiuto gli studi islamici superiori all'estero (alla Mecca, per quanto riguarda la *médersas* di Kayes, o al Cairo, per quella di Bamako) e che sovente (a ragione o no) erano visti come dei Wahhabiti eretici, furono comunque riconosciute

²⁹ Come visto nel capitolo precedente, il wahhabismo è una corrente islamica sunnita salafita nata nei Paesi Arabi nel diciottesimo secolo al fine di riportare la religione islamica alla sua purezza iniziale da cui ha avuto origine, a partire da alcune frange estreme, Al Qaeda.

³⁰ Il termine *médersas* deriva dall'arabo e significa "scuole".

dall'amministrazione coloniale con la denominazione di scuole coraniche.

In meno di quindici anni queste scuole finirono per stabilire le basi per un nuovo sistema di insegnamento concorrenziale sia rispetto alle scuole coloniali sia rispetto a quelle del Mali indipendente.

2.3. La scuola nella prima repubblica (1960-1968)

Al momento dell'indipendenza, proclamata il 22 settembre 1960, solo l'8% della popolazione del Mali era scolarizzata (Yattara e Diallo, 2007) e la maggior parte dei villaggi maliani si trovava a decine o addirittura centinaia di chilometri dalla scuola più vicina.

Il primo presidente del Mali indipendente, Modibo Keita, proclamò l'educazione come una priorità e procedette, nel 1962, all'emanazione della legge 62/74/AN-RM detta *Organisation de l'enseignement* e alla riforma del sistema educativo ispirandosi alle esperienze dei Paesi socialisti (Issiaka Bâ, 2009, p.31). Tale riforma aveva come obiettivi principali sia la promozione di un insegnamento di massa e di qualità basato sui valori specifici maliani e su quelli universali sia la formazione di quadri necessari per lo sviluppo del Paese e la decolonizzazione degli spiriti (Traoré, 2008, p. 23). Si proponeva, pertanto, di fornire il Paese di quel personale competente necessario per la costruzione di uno stato moderno e, contemporaneamente, di determinare una rinascita della cultura africana.

A due anni dall'emanazione della legge, nel 1964, venne organizzato un primo Seminario nazionale dell'educazione finalizzato alla discussione delle modalità più efficaci e realistiche per assicurare uno sviluppo armonioso della scuola (Traoré, 2008, p. 85). In esso fu stabilito che l'insegnamento dovesse essere strettamente legato alla vita e alle realtà maliane, africane e a quelle del mondo moderno, e che, allo stesso tempo, dovesse essere in grado di garantire quella formazione politica, civica e morale, appositamente ignorata dal regime coloniale, in grado di preparare cittadini consapevoli al servizio della Nazione e della sua opzione socialista e di rafforzare in essi l'amore per la patria (Traoré, 2008, p. 97). Contemporaneamente, per assicurare un'accelerazione dello sviluppo economico e sociale del Paese e sconfiggere l'analfabetismo, fu deciso di realizzare per gli adulti analfabeti un'alfabetizzazione nelle lingue nazionali che avrebbe facilitato l'apprendimento e garantito, su un piano culturale, «*une véritable renaissance*

de nos trésors artistiques et, qui sait, scientifiques, la tentation pouvant apparaître pour les détenteurs de secrets transmis oralement d'écrire dans leur langue des traités qui pourraient être étudiés et exploités» (Traoré, 2008, p. 111). Le lingue nazionali (fino a quel momento orali) cominciarono pertanto ad essere scritte e il 26 maggio 1967 fu adottato un alfabeto per la trascrizione delle lingue bambara, fulfuldé, songhay e tamasheq.

Per quanto riguarda le *médersas*, il progetto del presidente era di nazionalizzarle trasformandole in scuole franco-arabe laiche caratterizzate da insegnamenti in francese e in arabo e private dello studio delle scienze religiose (Brenner, 1991, p. 91). Coloro i quali avessero voluto continuare gli studi sarebbero potuti accedere al liceo franco-arabo, creato sulla *médersas* di Timbuctu fondata nel 1910 dall'autorità coloniale. La lingua araba, in questo modo, avrebbe progressivamente perso, nella percezione dei maliani, il suo valore religioso diventando sempre più espressione del nazionalismo maliano (Otayek, 1993, p. 167). L'obiettivo era, infatti, quello di ottenere persone *arabizzanti* che potessero contribuire alla costruzione dell'unità africana e al progresso del Mali (Brenner, 1991).

Durante il governo di Modibo Keita la scuola incontrò maggiormente l'adesione della popolazione e alla fine della prima repubblica, nel 1968, il tasso di scolarizzazione raggiunse il 30% della popolazione maschile e il 20% di quella femminile (Yattara e Diallo, 2007).

2.4. La scuola nella seconda repubblica (1968-1991)

Con il colpo di stato militare del 1968 e il regime autoritario del luogotenente Moussa Traoré la legge educativa del 1962 fu abrogata e sostituita dall'ordinanza 20/CMLN del 20 aprile 1970 e dal suo decreto di applicazione 57/PG306.

Pur mantenendo il sistema educativo praticamente immutato, il decreto applicativo stabilì, all'articolo 9, l'inserimento nelle scuole fondamentali del nuovo insegnamento passato alla storia con il nome di *ruralisation*:

Dans toutes les écoles fondamentales il est dispensé, obligatoirement, un enseignement d'initiation a toutes le activités pratiques à caractère rural, artisanal ou industriel. Ainsi toutes les écoles possèdent en annexe un atelier, une classe

d'enseignement ménager et, selon les circonstances, une ferme ou une pêcherie³¹.

L'introduzione di tale insegnamento (ruralizzazione) era il risultato della nuova politica educativa che voleva offrire al cittadino di un Paese come il Mali, rurale al 90%, strumenti pratici e utili al suo inserimento nel mondo lavorativo; essa pertanto può essere vista come una continuazione logica della precedente linea politica che era prioritariamente concentrata sulla formazione di quadri dirigenziali: saturati, infatti, con Modibo Keita i pochi posti nell'amministrazione pubblica, la scuola doveva ora occuparsi della formazione della grande maggioranza dei cittadini aiutandoli a trovare un impiego nell'economia rurale del Paese.

Una spiegazione efficace, seppur forse un po' imprecisa dal punto di vista temporale e cronologico, di tale disciplina viene offerta dal prof. Dougnon dell'Université de Bamako. Durante una intervista egli racconta:

Nel 1981 o 1982 sotto Moussa Traoré c'è stato un programma chiamato *Lier l'école à la vie* che mirava a rendere la scuola rurale. Di giorno l'alunno studiava, di pomeriggio imparava le tecniche moderne di agricoltura e allevamento. Si pensava che in questo modo gli allievi potessero essere in grado di sviluppare l'economia nazionale una volta usciti dalla scuola. E siccome l'economia maliana è basata sull'agricoltura allora si parlava di ruralizzazione della scuola. L'obiettivo era integrare il mondo rurale alla scuola, in modo che il bambino scolarizzato non fosse tagliato fuori dal suo ambiente naturale, lo stesso mondo contadino del padre e della madre. Questa politica cercava di contrastare la mentalità che si stava diffondendo tra chi era stato a scuola, quella del funzionario burocrate che sta seduto tutto il giorno nel suo ufficio climatizzato mentre gestisce i fogli, la burocrazia, i soldi [...].

D'altronde quando negli anni Ottanta Moussa parlava di ruralizzazione della scuola vedeva che la disoccupazione avanzava e che lo Stato non poteva assumere tutti nei suoi apparati. Non bisognava quindi illudere gli studenti, bisognava che tutti sapessero da subito che la prospettiva alla fine degli studi era comunque tornare nel villaggio e sviluppare l'attività del padre [...].

Questa politica non era molto lontana dalla "decolonizzazione degli spiriti" di Modibo Keita, anche se la decolonizzazione degli spiriti era basata sull'insegnamento dei nostri valori culturali: per esempio la cosmogonia dogon è altrettanto complesse della cosmogonia greca; anche la filosofia bambara è molto importante... non ha nulla a che vedere con la cosmogonia greca o francese ..., dunque abbiamo dei valori che

³¹ Art. 9 del decreto 57/PG306 del 20 aprile 1970 cit. in Gasse, 2008, p. 202.

dobbiamo insegnare, il bambino deve essere fiero del suo ambiente e della sua cultura.
[...].

Tornando al programma di Moussa Traoré dico che era una buona politica, ma la maniera di fare era troppo dittatoriale: le persone spesso erano forzate a lavorare nei campi e siccome erano i campi della scuola e non i loro, alla gente venivano in mente i lavori forzati. Le persone non erano affatto contente, anche perché mentre loro lavoravano, vedevano i funzionari tornare riposati dal lavoro, prendere il salario, andare al mercato e diventare grassi [...].

Quindi anche questa politica alla fine non ha funzionato e ora abbiamo così la scuola della democrazia³².

Ma la grande novità di questi anni di dittatura fu soprattutto l'emergere, nel panorama politico e educativo del Paese, di due nuovi attori: la società civile, che apparve in Mali per la scelta del governo di imporre alle popolazioni rurali l'obbligo di creare associazioni di villaggio da coinvolgere e implicare in azioni per lo sviluppo locale di base, e gli organismi internazionali (Unesco, Banca Mondiale e Fondo Monetario Internazionale). Negli anni, tali attori assunsero un ruolo che è andato via via a crescere mentre il potere dello Stato si indeboliva.

Tra il 1968 e il 1972 a seguito della Conferenza internazionale sulla lotta all'analfabetismo tenuta a Teheran nel 1965, l'Unesco sperimentò in Mali (così come in Algeria e in Iran) un programma quadriennale chiamato PEMA (Programma sperimentale mondiale d'alfabetizzazione) basato sull'utilizzo delle lingue nazionali nell'alfabetizzazione degli adulti analfabeti. Si trattava di un'alfabetizzazione (denominata dalla comunità educativa internazionale *funzionale*) rivolta ai lavoratori perché potessero progredire nelle loro conoscenze tecniche e risultasse altresì utile per lo sviluppo economico e sociale del Paese. In quattro anni furono creati oltre cinquecento *Centres d'alphabétisation fonctionnelle* (CAF) impegnati in operazioni di alfabetizzazione di lavoratori che operavano in zone rurali dedicandosi prevalentemente all'agricoltura, all'allevamento del bestiame e alla tessitura. Accolta con grande successo dalla popolazione, l'alfabetizzazione funzionale apparve subito come un sistema d'insegnamento meno costoso e direttamente radicato nella vita del Paese. Quando nel 1978 venne organizzato nel Paese un secondo Seminario nazionale dell'educazione, emerse la necessità di estendere gli aspetti migliori dell'alfabetizzazione funzionale

³² Intervista a Isaie Dougnon (13 ottobre 2009).

(soprattutto l'utilizzo delle lingue nazionali) al sistema scolastico maliano; si intendeva infatti evitare che si creasse, all'interno della popolazione, una frattura tra gli adulti produttivi e scolarizzati nelle lingue nazionali e le nuove generazioni istruite in francese e con difficoltà di inserimento nella vita economica attiva del Paese. Su richiesta del Ministero dell'educazione nazionale tale progetto fu affidato, in via sperimentale, alla Banca Mondiale e Agenzia canadese, con l'appoggio dell'Unesco.

Con l'aggravarsi della crisi economica degli anni Ottanta dovuta anche alle severe siccità del decennio precedente, l'influenza della Banca Mondiale sul Paese divenne sempre più rilevante. Nel 1982 Banca Mondiale e FMI firmarono con Moussa Traoré il primo Programma d'aggiustamento strutturale (PAS) che impose al Paese una serie di *condizionalità* che influenzarono fortemente le scelte del Paese in campo politico ed educativo e ridussero il *budget* nazionale dell'educazione e della sanità (Dougnon, Bocoum, Poudiougou e Ta, 2008). Pur cercando di garantire la scolarizzazione universale, si dovettero prendere in campo educativo misure restrittive volte a limitare, per esempio, le spese dell'insegnamento superiore a favore dell'insegnamento fondamentale; si sperimentarono strategie nuove che consentissero il contenimento delle spese, come la *double vacation* che prevedeva nelle zone ad alta densità di popolazione l'esistenza di classi antimeridiane e pomeridiane, o viceversa di *double division* che prevedeva nelle zone a bassa densità il raggruppamento di allievi di diversa età all'interno di una stessa classe; si cominciò a richiedere, in maniera sempre più massiccia, il sostegno economico delle famiglie, associazioni, comitati locali di sviluppo.

Queste misure, tutt'altro che popolari, fecero esplodere un forte malcontento che diede luogo a numerose manifestazioni dapprima spontanee (1970-1972) e successivamente sempre più strutturate (1976, 1977 e 1980), condotte sotto l'egida dell'Unione Nazionale di Studenti e Studentesse del Mali (UNEEM).

Mentre nella scuola pubblica avvenivano queste contestazioni, le *médersas* diventavano, nel corso degli anni Settanta, sempre più numerose e influenti. Questo accadeva sia per il forte aumento del sostegno economico che ricevevano dagli arabi, arricchiti a seguito del *boom* del petrolio il cui prezzo si era addirittura quadruplicato, sia a causa del *laisser-faire* politico manifestato da Moussa Traoré nei riguardi dell'educazione arabo-islamica durante primi dieci anni di dittatura (Brenner, 2001, p. 169-172).

Quando nel 1979 fu dichiarata la seconda repubblica del Mali, Moussa Traoré,

resosi conto della forte e impensata espansione che avevano avuto le *médersas*, decise di intervenire per ridimensionarne il potere istituendo l'Associazione maliana per l'unità e il progresso dell'Islam (AMUPI) e, all'interno del Ministero dell'educazione, il Centro per la promozione della lingua araba (CPLA) (Brenner, 2001, p. 169-172). Le due associazioni avevano proprio l'obiettivo di controllare le diverse correnti religiose e di raggrupparle per impedire che potessero diffondersi eventuali fondamentalismi. Col decreto 112/PG RM del 20 aprile 1985 e a seguito della decisione precedentemente adottata dal Consiglio dei ministri (del 21 aprile 1982), il Ministero dell'educazione prese, poi, sotto la sua tutela la supervisione delle *médersas* del ciclo fondamentale in qualità di scuole confessionali e private; tale trasferimento di competenze comportò che tutti gli insegnamenti nelle *médersas* fossero concordati con il ministero e che gli alunni dovessero sostenere alla fine di ogni ciclo, seppure in lingua araba, gli stessi esami cui venivano sottoposti gli alunni delle scuole pubbliche. Le scuole di base iniziarono inoltre ad essere regolarmente visitate da ispettori per la verifica del rispetto dei programmi e degli orari.

Nel 1990, quando la dittatura di Moussa Traoré si stava avvicinando alla sua conclusione, una delegazione del Ministero dell'educazione prese parte, dal 5 al 9 marzo a Jomtien (Thailandia), alla Conferenza mondiale sull'educazione per tutti, una delle conferenze educative più importanti della storia e che ebbe maggior influenza sulle successive scelte politiche del Mali nel campo dell'educazione. Durante questa conferenza fu ribadita l'impellente necessità di garantire a tutti, anche agli adulti, un'educazione di base. Nella Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti, approvata al termine della conferenza, all'art. 1 veniva infatti stabilito che:

Toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux³³

Tale diritto richiedeva come requisito fondamentale l'adozione di una visione più ampia dell'educazione non limitata alle sole risorse convenzionali già esistenti nei diversi Paesi ma che esplorasse anche delle forme educative nuove, sia pubbliche che private, formali e non formali, che nel loro insieme costituivano la cosiddetta educazione di base

³³ Art. 1 della Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti, cit. in Haddad, Colletta, Fisher, Lakin e Rinaldi, 1990, p. 47.

(Haddad et al., 1990, p. 48). I rappresentanti della comunità internazionale (155 Paesi tra cui il Mali) approvarono pertanto, il 9 marzo dello stesso anno, un *Cadre d'action* in cui erano indicati i sei obiettivi da raggiungere entro l'anno 2000. Tra essi figuravano: il raggiungimento di una scolarizzazione primaria universale per i bambini, la riduzione del tasso di analfabetismo negli adulti, l'attenuazione delle differenze di genere, il miglioramento della qualità degli apprendimenti e la diffusione dei servizi educativi specifici per adolescenti e adulti (vedere tab 2.1).

I SEI OBIETTIVI DELL'EDUCAZIONE PER TUTTI (Jomtien, 1990)
<p>1. Expansion des activités d'éveil et de protection de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille et de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés;</p> <p>2. Universalisation de l'éducation primaire (ou de tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme «fondamental»), d'ici l'an 2000;</p> <p>3. Amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge (exemple, 80 % des 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire;</p> <p>4. Réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays) par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin;</p> <p>5. Expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes, l'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité;</p> <p>6. Acquisition accrue par les individus et les familles des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable, grâce au concours de tous les canaux d'éducation - y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale - l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements.</p>

Tab. 2.1: I sei obiettivi dell'educazione per tutti. (Fonte: rielaborazione del documento Haddad et. al., 1990).

Il raggiungimento di tali obiettivi avrebbe dovuto essere valutato, terminato il decennio (dunque, nel 2000), durante una nuova Conferenza mondiale. Qualche mese

dopo, dall'8 all'11 luglio del 1990, fu organizzata a Dakar sotto l'egida dell'Unesco la Sesta conferenza dei ministri dell'educazione e dei ministri incaricati alla pianificazione degli Stati membri dell'Africa (Minedaf VI) convocata al fine di discutere e trovare delle strategie congiunte per eliminare l'analfabetismo in Africa.

2.5. La scuola nella terza repubblica (1991 – oggi)

All'indomani degli scontri del gennaio del 1991 e con la caduta di Moussa Traoré (avvenuta il 26 marzo del 1991), il governo di transizione guidato da Amadou Toumani Touré³⁴ ritenne opportuno convocare dal 16 al 21 settembre del 1991 un *Débat national sur l'éducation*. Durante l'incontro fu messa in luce tutta una serie di problemi che evidenziò la necessità impellente per il Paese di riformare il sistema educativo. Tra le problematiche più gravi emersero: l'esiguo tasso di scolarizzazione (calcolato al 30%), la grave mancanza di strutture e personale qualificato, l'elevato abbandono scolastico, il debole coinvolgimento della comunità nelle attività educative e le enormi disparità tra regioni del nord e del sud, tra ambiente urbano e rurale, tra maschi e femmine. Fu inoltre constatata la diffusa opinione che la scuola fosse in grado di formare solo disoccupati (Doucouré e Diarra, 2006, p. 4).

Il momento opportuno per avviare la riforma del sistema educativo si presentò con l'elezione del presidente Alpha Oumar Konaré e l'avvento di quella che fu battezzata la terza repubblica. Tra il 1992 e il 1999, furono effettuate tutta una serie di modifiche che trasformarono profondamente il sistema educativo e che portarono alla formulazione dei due documenti principali che regolano, ancora oggi, il sistema educativo del Mali: il Prodec e la legge 99-046, denominata *Loi d'orientation sur l'éducation*. Seppur eterogenee e relative a livelli estremamente diversi (talvolta amministrativi, oppure pedagogici, programmatici ecc.), tutte le riforme di questi anni furono sempre indirizzate, in maniera più o meno diretta, verso il raggiungimento della scolarizzazione universale e utilizzarono come modello di riferimento (esplicitamente annunciato) quell'impegno assunto, nel 1990, di fronte all'Onu che è la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti. Seguendo un ordine cronologico:

Nel 1992

³⁴ Vedere § 3.3.3.

- Il *Ministère de l'éducation Nationale* (MEN) fu suddiviso in due unità, il *Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique* (MESSRS) e il *Ministère de l'éducation de base* (MEB) che, secondo l'articolo 12 del decreto 93-107/P-RM del 16 aprile 1993, aveva la responsabilità di promuovere un sistema d'educazione che integrasse le lingue nazionali, lottasse contro l'analfabetismo, migliorasse sistematicamente i programmi d'insegnamento e le metodologie, adattando il sistema d'educazione alle realtà economiche sociali e culturali locali (Unesco-Ibe 2008, p. 164); dotato di un dipartimento apposito, il Ministero aveva inoltre un incarico speciale per promuovere la scolarizzazione delle bambine.

Nel 1993

- Furono creati i *Centres d'éducation pour le développement* (CED)³⁵ destinati alla formazione dei ragazzi non scolarizzati o descolarizzati tra i 9 e i 15 anni;
- Fu creata la *Mission de décentralisation* (sostituita nel 2001 dalla *Direction nationale des collectivités territoriales*) con l'incarico di concepire e realizzare il decentramento delle strutture amministrative al fine di riposizionare i ruoli reciproci tra Stato e società civile e promuovere uno sviluppo locale a partire dalle iniziative dei diversi attori (Dougnon et al., 2008, p. 10, in 02-019).

Nel 1994

- Venne adottata una politica linguistica detta *Pédagogie convergente*³⁶

³⁵ I CED nacquero grazie a un programma di cooperazione Mali-UNICEF (1993-1998) chiamato *PROJET YE-504-02 Éducation non formelle pour les enfants hors-école et les femmes* con il sostegno di partner quali la ONG *Plan international*, *UTAH alliance* e il progetto *Appui aux collectivités décentralisées pour un développement participatif* (ACODEP). Per una descrizione vedere § 3.3.1.2.

³⁶ Introdotta nel Paese in via sperimentale nel 1987 e generalizzata nel 1994, la *Pédagogie convergente* è una metodologia attiva di apprendimento delle lingue orientata verso il bilinguismo funzionale (Traoré, S. 2001). Essa si avvale di un iniziale apprendimento della lingua materna che è strumentale al successivo apprendimento della lingua ufficiale, il francese. Secondo il fondatore di tale metodologia, il belga Michel Wambach, «la Pédagogie convergente favorisce una transizione naturale verso il francese poiché sviluppa una “convergenza” di comportamenti e atteggiamenti per l'apprendimento delle due lingue» (Wambach, 2001, p. 12-13; Pytot, 2005, p. 54). L'apprendimento della prima lingua permette, infatti, al bambino di acquisire più facilmente quelle stesse competenze

orientata verso un bilinguismo funzionale volto ad accordare la priorità alla lingua materna, come strumento adatto per tutti gli apprendimenti;

- Venne abrogata l'ordinanza 20/CMLN del 20 aprile 1970 di Moussa Traoré e fu emanata la prima *Loi d'orientation sur l'éducation* dopo la dittatura: la legge 94-010 del 24 marzo 1994, denominata *Réorganisation de l'enseignement en République du Mali* e conosciuta con il nome di *Nouvelle école fondamentale* (NEF).
- Fu promulgata la legge 94-032 del 25 luglio, che definiva lo statuto delle scuole private in Mali includendovi, all'art. 3 e 4, anche le *médersas* e le scuole comunitarie³⁷. L'intervento del settore privato in ambito educativo rese possibile l'utilizzo di risorse economiche aggiuntive per sviluppare il settore dell'educazione secondo le indicazioni date durante la conferenza di Jomtien.

Nel 1995

- Furono create, in ambiente rurale, le cosiddette *Classes multigrades*, caratterizzate dalla coesistenza di lezioni per alunni di due classi diverse tenute simultaneamente da uno stesso insegnante.
- Fu organizzata, nel marzo, una riunione tra i Ministri dell'educazione dell'Africa dell'ovest e centrale (le cosiddette *Perspectives de Ségou*) per discutere sui sistemi scolastici e sulle modalità di coinvolgimento delle comunità nella gestione delle scuole. In questa sede le autorità del Mali decisero di mettere in piedi un programma decennale di sviluppo dell'educazione finalizzato a formare «*un citoyen nouveau, capable de participer pleinement au développement de son pays, un homme libre, conscient des responsabilités et des obligations qui sont celles d'un membre actif d'une société démocratique*

che dovrà mettere in seguito in gioco per l'apprendimento del francese. La metodologia prevede che le lezioni siano svolte, in *1ère*, interamente in lingua materna, mentre per le classi successive è deciso l'inserimento graduale del francese per un tempo pari al: 25% in *2ème*, 75% in *3ème* e *4ème* e 50% in *5ème* e *6ème*. Anche le materie quali la matematica, storia, geografia, scienze dell'osservazione, scienze, educazione civica e morale che sono insegnate esclusivamente in lingua nazionale fino alla *4ème*, iniziano, a partire dalla *5ème*, a essere svolte anche in francese.

³⁷ V. § 3.3.4.1.

*respectueuse des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen*³⁸» (Doucouré e Diarra, 2006 p. 6). Il programma fu denominato Prodec.

Tra il 1996 e il 1998

- Avvenne l'elaborazione del Prodec. La stesura del progetto richiese la partecipazione di tutte le categorie della popolazione di ogni regione e l'aiuto dei partner tecnici per la conduzione di una serie di indagini finalizzate alla conoscenza delle reali condizioni della scuola, delle riforme attuate negli altri paesi africani e delle condizioni di fattibilità del progetto stesso. Esso comportò, inoltre, la sensibilizzazione della popolazione, informata e ascoltata mediante interviste e *atelier* di esposizione in tutti i villaggi.

Nel 1999

- Dopo validazione del Prodec da parte della Banca Mondiale, il presidente Alpha Oumar Konaré organizzò, il 20 novembre del 1999, una cerimonia di inaugurazione in cui fissò al primo gennaio del 2000 la data di inizio di quel progetto di durata decennale che era volto alla riforma del sistema educativo sulla base dell'opzione democratica intrapresa dal Paese nel 1992. Con la frase diventata slogan nazionale «Un villaggio una scuola o un centro d'educazione per lo sviluppo» il Prodec si prefisse come obiettivi principali il raggiungimento, nel 2010, di un tasso netto di scolarizzazione del 75% (70% per le ragazze) e il miglioramento della qualità degli insegnamenti mediante revisione dei programmi di insegnamento (Cissé, Diarra, Traoré e Marchand, 2000 p. 26).
- Il mese successivo, il 28 dicembre 1999, lo stesso presidente Konaré abrogò la *NEF* del 1994 e emanò una nuova *Loi d'orientation sur l'éducation*, la legge 99-046 che, in vigore ancora oggi, indica obiettivi, principi e struttura dell'attuale sistema educativo.

Mentre la legge 99-046 e il Prodec venivano diffusi, il Mali partecipò a nuove e

³⁸ Un cittadino nuovo capace di partecipare pienamente allo sviluppo del suo paese, un uomo libero cosciente delle responsabilità e degli obblighi che sono quelli di un membro attivo di una società democratica rispettosa dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino

importanti conferenze mondiali che ribadirono l'importanza della lotta all'analfabetismo: la conferenza mondiale sull'educazione di Dakar e il *Millennium Summit* di New York. Riuniti a Dakar, in Senegal, dal 26 al 28 aprile del 2000 sotto l'egida dell'Unesco, i rappresentanti di 183 Paesi (e, tra di essi, il Mali) stabilirono, così come era stato previsto nella precedente Conferenza sull'educazione per tutti del 1990 e dopo aver esaminato le valutazioni regionali effettuate durante le sei conferenze d'inverno³⁹ poi raggruppate nel testo *Bilan mondial de l'éducation pour tous (EPT) à l'an 2000*, che i risultati ottenuti nel decennio appena trascorso erano stati inferiori rispetto a quelli previsti ed era, pertanto, necessario rinnovare l'impegno preso durante la conferenza di Jompien riaffermando gli stessi obiettivi; la data ultima di raggiungimento fu tuttavia posticipata al 2015.

Dopo aver fissato nel *Cadre d'action de Dakar* del 2000 i sei obiettivi (qui riportati nella tab. 2.2), fu stabilito che nessun Paese impegnato seriamente nell'educazione di base si sarebbe mai dovuto trovare in condizione di abbandonare le proprie iniziative per una mancanza di risorse economiche, poiché istituzioni di finanziamento bilaterali o multilaterali (Banca Mondiale e le banche regionali di sviluppo) e il settore privato avrebbero mobilitato, sotto forma di doni e aiuti, nuove risorse economiche per i Paesi bisognosi, (Pepler Barry, 2000, p. 9).

I SEI OBIETTIVI DELL'EDUCAZIONE PER TUTTI (Dakar, 2000)
<p>1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;</p> <p>2. Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de</p>

³⁹ La *Conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'éducation pour tous* di Johannesburg (Africa del Sud) del 6-10 dicembre 1999; la *Conférence régionale sur l'éducation pour tous pour l'Asie et le Pacifique*, Bangkok (Tailandia) del 17-20 gennaio 2000; la *Conférence régionale des pays arabes sur l'éducation pour tous* del Cairo (Egitto) del 24-27 gennaio 2000; la *Réunion des ministres des neuf pays à forte population (E-9)* a Recife (Brasile) del 31 gennaio-2 febbraio 2000; la *Conférence régionale sur l'éducation pour tous pour l'Europe et l'Amérique du Nord* a Varsavia (Polonia) del 6-8 febbraio 2000; la *Conférence régionale sur l'éducation pour tous pour les Amériques*, Santo Domingo (Repubblica Dominicana) dal 10-12 febbraio 2000.

qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;

3. Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;

4. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;

5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables -notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Tab 2.2: I sei obiettivi dell'educazione per tutti. (Fonte: rielaborazione del documento Pepler Barry, 2000).

Lo stesso diritto a un'educazione per tutti fu riaffermato anche successivamente durante il *Millennium Summit* (New York, 6-8 settembre del 2000), quando i capi di Stato e di Governo di 189 Paesi dell'ONU si riunirono per sottoscrivere un nuovo patto globale, la Dichiarazione del Millennio. In essa Paesi ricchi e poveri si impegnarono reciprocamente per un traguardo molto ambizioso, quali la costruzione di un mondo più sicuro, prospero ed equo; essi stabilirono, inoltre, la necessità di garantire un supporto particolare per il consolidamento della democrazia nel continente africano (United Nations, 2000, p. 7). Durante l'incontro furono definiti otto obiettivi (gli "obiettivi del Millennio") volti a:

- (7) Eliminare la povertà estrema e la fame nel mondo;
- (8) Assicurare un'istruzione elementare a tutti;
- (9) Promuovere la parità tra i sessi e l'autonomia delle donne;
- (10) Diminuire la mortalità infantile;
- (11) Migliorare la salute materna;
- (12) Combattere l'HIV/AIDS, la malaria e altre malattie;
- (13) Assicurare la sostenibilità all'ambiente;
- (14) Sviluppare un partenariato globale per lo sviluppo.

Avendo fissato anche in questo caso al 2015 la data ultima per il raggiungimento di tali obiettivi, al fine di sostenere i Paesi al rispetto di tale traguardo, l'ONU organizzò nel 2002 in Messico una Conferenza internazionale sul finanziamento allo sviluppo (Monterrey, 18-22 marzo). Alla riunione i partecipanti (i capi di Stato e di Governo in rappresentanza di Paesi del Nord e del Sud e i responsabili della Banca Mondiale, Fondo Monetario Internazionale e WTO) adottarono il Consenso di Monterrey con il quale si impegnarono reciprocamente in una nuova partnership di sviluppo finalizzata al raggiungimento degli obiettivi del Millennio: i Paesi che avessero intrapreso riforme istituzionali e mobilitato risorse economiche proprie avrebbero potuto usufruire di risorse tecniche e finanziarie aggiuntive per una migliore realizzazione dei loro piani. In questa ottica e con questo riferimento tecnico, la Banca Mondiale lanciò nello stesso anno una iniziativa nuova, la *Fast-track initiative*, volta a fornire il supporto necessario per il raggiungimento del secondo obiettivo del Millennio, quello relativo alla scolarizzazione universale.

III. OPZIONI POLITICHE E STRUTTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

3.1. Principi e obiettivi generali

Oggi la Terza Repubblica del Mali considera l'educazione «una priorità nazionale» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 2) e, persino, «la priorità delle priorità» (Ministère de l'éducation, 2000b, p. 6), da garantire a tutti i cittadini (Ministère de l'éducation, 1999, art. 4) senza alcuna discriminazione fondata sul sesso, origine sociale, razza o religione (Ministère de l'éducation, 1999, art. 9).

Laico, gratuito e obbligatorio, il sistema scolastico ha la finalità di «formare un cittadino patriota e costruttore di una società democratica, un attore dello sviluppo che sia profondamente ancorato alla propria cultura ma anche aperto alla civilizzazione universale, che conosca i saper-fare popolari e che sia in grado di integrare le conoscenze e competenze legate al progresso scientifico, tecnico e alla tecnologia moderna» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 11). A tale scopo si pone i seguenti obiettivi:

- far acquisire, a livello di ogni ordine d'insegnamento, competenze che diano la possibilità allo studente di inserirsi nella vita attiva o di proseguire gli studi;
- fornire strumenti per l'espressione e la comunicazione orale, scritta, grafica e simbolica; sviluppare capacità di comprensione, analisi, ragionamento formale e risoluzione di problemi;
- portare lo studente ad analizzare, apprezzare e utilizzare la storia e cultura del suo paese, le caratteristiche principali della sua organizzazione politica, sociale e economica, e informarlo sulle potenzialità e prospettive di sviluppo in un contesto globalizzato;
- sviluppare capacità di pianificazione e organizzazione degli apprendimenti e approfondimenti culturali, fornendo strumenti per un lavoro intellettuale autonomo;
- consolidare con metodi attivi, partecipativi, con il dialogo e l'organizzazione della classe e della vita sociale, l'apprendimento di una vita in comune, lavoro di équipe e i vantaggi della cooperazione;
- allenare lo studente a conoscere e praticare diritti e doveri di un membro attivo

della società democratica rispettosa della pace e dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino;

- rendere l'alunno attento e sensibile ai valori dell'impegno personale e della solidarietà familiare e sociale, della responsabilità genitoriale, del riguardo della salute altrui e della protezione dell'ambiente;
- stimolare lo spirito di iniziativa;
- fornire le informazioni per orientare agli sbocchi possibili nella vita attiva e facilitare una scelta cosciente e responsabile delle attività future;
- rispondere ai bisogni del paese per quanto riguarda quadri con livello elevato di saper-fare, *expertise*, ricerca scientifica e tecnologica.

All'articolo 12 della *Loi d'orientation sur l'éducation* (Ministère de l'éducation, 1999) è poi previsto il raggiungimento, nel 2008, di traguardi di tipo quantitativo consistenti nel:

- portare il tasso di scolarizzazione, a livello dell'insegnamento fondamentale⁴⁰, almeno al 75% (70% per le bambine);
- permettere ad almeno il 50% dei giovani tra i 9 e i 15 anni attualmente non scolarizzati o de-scolarizzati di ottenere, quantomeno, un apprendimento minimo;
- portare il tasso di alfabetizzazione degli adulti ad almeno il 50% (40% per le donne);
- promuovere un insegnamento professionale adatto ai bisogni dell'economia e portare il tasso d'accesso ad almeno il 56%.

3.2. Obiettivi per il primo decennio del XXI secolo

La politica educativa nazionale per il primo decennio del XXI secolo è articolata all'interno di un documento programmatico, elaborato tra il 1995 e il 1999 e reso pubblico nel 2000, denominato: *Les grandes orientations du Prodec*.

Con riferimento esplicito alla scelta democratica effettuata dalla Terza Repubblica, alle dichiarazioni sottoscritte durante la Conferenza mondiale sull'educazione di Jompjen del 1990 e alle diverse Conferenze dei ministri dell'educazione e dei ministri incaricati alla pianificazione degli Stati membri dell'Africa (i MINEDAF), tale documento indica come priorità per il decennio:

⁴⁰ Insegnamento obbligatorio della durata di nove anni ripartito in un primo e secondo ciclo, v. § 3.3.1.1.

- il miglioramento dell'accesso all'educazione;
- il miglioramento della qualità degli insegnamenti;
- la gestione decentrata delle istituzioni.

A tal fine, vengono indicati undici assi principali dei quali si specificano obiettivi da raggiungere nel termine del decennio e strategie da impiegare (una sintesi del documento è riportata in tab. 3.1 in una forma schematica da me elaborata).

Degli undici principali assi previsti la priorità assoluta è attribuita al primo, riguardante l'educazione di base⁴¹ a favore della quale sono dal Prodec previste misure volte a un miglioramento sia quantitativo che qualitativo da realizzarsi mediante: una diffusione in tutto il territorio di infrastrutture scolastiche, l'utilizzo di strategie di persuasione per gli alunni e le loro famiglie, la revisione dei contenuti di tutti i programmi di insegnamento e testi scolastici, l'utilizzo delle lingue nazionali nel *curriculum* scolastico e una più efficace formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Attraverso questi obiettivi e strategie il Paese ha definito così, alle soglie del 2000, le sue modalità per condurre la sua principale sfida del decennio: la lotta all'analfabetismo.

ASSE 1: EDUCAZIONE DI BASE PER TUTTI
<p>Volto a determinare un aumento del tasso di scolarizzazione (per il pre-scolare al 10%, per il fondamentale 95% per maschi e 70% per femmine, per il non formale 50% per maschi e 40 % per femmine) e un miglioramento della qualità degli insegnamenti, attraverso un(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ristrutturazione dell'insegnamento fondamentale in blocco unico; • revisione dei programmi di insegnamento al fine di prendere in considerazione le specificità legate alle bambine e per l'alfabetizzazione degli adulti; • utilizzo delle lingue nazionali e del francese; • utilizzo di metodi attivi e attività pratiche; • assunzione e formazione iniziale e continua di insegnanti; • sensibilizzazione della popolazione in particolare per quanto concerne la scolarizzazione delle bambine; • incremento delle mense scolastiche; • moltiplicazione delle infrastrutture;

⁴¹ Insegnamenti diversificati finalizzati a offrire un minimo educativo a bambini, giovani e adulti, v. § 3.4.1.

- elaborazione di piani regionali e locali d'alfabetizzazione degli adulti da parte di collettività territoriali, comuni, Ong e associazioni locali.

**ASSE 2 e 3: INSEGNAMENTO PROFESSIONALE ADATTATO AI BISOGNI
DELL'ECONOMIA; INSEGNAMENTO SECONDARIO GENERALE E TECNICO
RINNOVATO E PERFORMANTE**

Volto all'aumento del tasso di scolarizzazione al 65% degli studenti che escono dalla scuola fondamentale e al miglioramento delle competenze delle risorse umane attraverso un(a):

- revisione dei programmi di insegnamento;
- creazione di filiere nuove;
- creazione di incentivi per le ragazze;
- assunzione e formazione iniziale e continua di insegnanti;
- moltiplicazione delle infrastrutture;
- utilizzo di finanziamenti provenienti dal privato;
- creazione di filiere professionalizzanti nel campo agro alimentare, turistico e delle miniere (solo per asse 2);
- creazione di attività centrate sull'alunno (solo per l'asse 3);
- coinvolgimento delle competenze ambientali per l'elaborazione di programmi (solo per l'asse 3).

ASSE 4: INSEGNAMENTO SUPERIORE DI QUALITÀ

Volto al miglioramento della qualità degli insegnamenti e a un adattamento ai bisogni del mercato dell'impiego attraverso un(a):

- adattamento dei *curricula* e delle filiere al mercato del lavoro;
- creazione di filiere corte nei domini industriale, civile e delle miniere;
- sviluppo di una ricerca scientifica e tecnologica incentrata sui bisogni prioritari dell'evoluzione del Paese;
- rinforzo della formazione iniziale e continua degli insegnanti;
- aumento della capacità di accoglienza dell'università con creazione di poli universitari in tutte le regioni;
- creazione di istituti privati.

**ASSE 5: UTILIZZO DELLE LINGUE MATERNE E DEL FRANCESE
NELL'INSEGNAMENTO FORMALE**

Volto a un progressivo utilizzo delle lingue materne e del francese da realizzare attraverso la:

- elaborazione di una carta per l'utilizzo delle lingue nazionali;
- preparazione del materiale didattico adeguato;
- formazione di insegnanti.

ASSE 6: POLITICA DEL LIBRO E DEL MATERIALE DIDATTICO

Volto a rendere i contenuti degli stessi adattati ai programmi e metodi di insegnamento e a distribuirli alle scuole attraverso una privatizzazione progressiva di tutta la catena del libro, dalla sua concezione, elaborazione alla distribuzione.

ASSE 7: SOSTEGNO DELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Volto al miglioramento della qualità dell'insegnamento e all'aumento del numero di insegnanti assunti (2450 insegnanti l'anno per il fondamentale, 3070 per il professionale e 1683 per il secondario e generale) attraverso un(a):

- ridefinizione del profilo degli insegnanti;
- cambiamento della formazione affinché sia più pratica;
- rinforzo della formazione continua;
- creazione di ventuno IFM.

ASSE 8: PARTENARIATO INTORNO ALLA SCUOLA

Volto a mettere in sinergia tutte le potenzialità per lo sviluppo della scuola; assicurare il passaggio di informazioni tra gli attori; chiarire i diversi ruoli e responsabilità di ciascuno; instaurare meccanismi che permettano il buon funzionamento del partenariato attraverso un(a):

Per lo Stato:

- definizione di una politica nazionale;
- sostegno agli altri partner;
- controllo e coordinazione della politica nazionale
- valutazione del sistema educativo.

Per le collettività territoriali:

- elaborazione di programmi di sviluppo dell'educazione;
- partecipazione all'elaborazione della *carte scolaire*;
- partecipazione all'elaborazione dei *curricula* e del calendario scolastico;
- assunzione e pagamento degli insegnanti;
- costruzione e gestione delle scuole;
- gestione delle competenze trasferite dallo Stato in materia di educazione.

Per le comunità locali:

- partecipazione all'elaborazione dei *curricula* e del calendario scolastico;
- assunzione e pagamento degli insegnanti;
- costruzione e manutenzione delle scuole;
- sensibilizzazione delle popolazioni e ricerca degli allievi;
- Mobilitazione delle risorse;
- Identificazione di nuovi siti per la costruzione di scuole

- Partecipazione alla valutazione delle attività scolastiche.

Per le APE e CGS:

- sensibilizzazione delle popolazioni;
- costruzione e manutenzione delle scuole;
- ricerca degli allievi;
- partecipazione alla ricerca di insegnanti;
- partecipazione alla definizione dei contenuti dei programmi.

ASSE 9: RISTRUTTURAZIONE ISTITUZIONALE

Per rinnovare il sistema educativo, tale asse è volto a determinare una ristrutturazione istituzionale da realizzarsi attraverso un(a):

- ridefinizione a ogni livello dei compiti specifici ;
- mobilitazione delle risorse economiche e umane;
- delega dei poteri alle strutture decentrate;
- identificazione di strumenti di pianificazione, monitoraggio e valutazione.

ASSE 10: POLITICA DI COMUNICAZIONE

Finalizzato a favorire una politica di comunicazione centrata sul dialogo e la concertazione tra tutti i partner attraverso un(a):

- informazione e sensibilizzazione di tutti i partner prima e durante l'applicazione del programma decennale;
- attuazione di meccanismi di dialogo tra la base e i vertici;
- rafforzamento e riorientamento degli elementi del programma sulla base dei risultati della comunicazione.

ASSE 11: FINANZIAMENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Per una politica di finanziamento dello sviluppo del sistema educativo che prenda in considerazione il quadro macroeconomico, il riequilibrio delle risorse legate ai diversi tipi e livelli d'insegnamento, la gestione e mobilitazione razionale dei diversi finanziamenti in particolare quelli che provengono dalle collettività decentralizzate, dalle comunità e dal settore privato. Tale politica necessita di un(a):

- finanziamento statale pari al 27% del PIL annuo;
- finanziamento delle collettività territoriali pari al 20% l'anno;
- mobilitazione delle comunità locali e del privato perché contribuiscano alle spese educative;
- sensibilizzazione dei partner tecnici e finanziari e delle Ong;
- riequilibrio dei finanziamenti ai diversi ordini e gradi: 59% all'insegnamento fondamentale (57% nel 1996), 13% all'insegnamento secondario generale (14% nel 1996), 14% al professionale (11% nel 1996) e 14% al superiore (18% nel 1996);

- gestione razionale delle risorse (per esempio per mezzo di soppressione di borse di studio per l'insegnamento secondario, trasformazione di borse di studio in presalario per l'insegnamento normale, ridefinizione dei criteri di assegnazione delle borse al secondario).

Tab. 3.1: Sintesi degli undici assi che compongono il Prodec. (Fonte: rielaborazione del documento Ministère de l'éducation, 2000b)

Per realizzare gli obiettivi definiti nel Prodec e correggere eventuali errori e malfunzionamenti *in itinere*, il Governo del Mali, con l'appoggio dei suoi partner tecnici e finanziari e in accordo con quanto stabilito nelle linee guide per l'applicazione della Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti (Unesco, 1990, p. 17), ha elaborato un *Programme d'investissement sectoriel de l'éducation* (Pise) al fine di ripartire gli obiettivi definiti nel Prodec e i relativi fondi, in tre fasi successive:

- una prima fase, prevista per il periodo 2000-2004 e di fatto slittata alla fine del 2005;
- una seconda fase, prevista per il periodo 2005-2008 e prolungata alla fine del 2009;
- una terza e ultima fase, stabilita per il periodo 2010-2012.

Obiettivi e strategie intermedi sono indicati all'interno di due documenti denominati: *Les grandes orientations de la phase II du Pise* del marzo 2005 e di *Les descriptifs de la phase III du Pise* del 2010.

Tali documenti, pur individuando come sfida principale quella già proposta attraverso il Prodec (ossia, la lotta all'analfabetismo), includono argomenti nuovi relativi al contrasto a malattie (HIV e malaria) e povertà (problema della “fame”). Nel documento del 2005, ma, soprattutto in quello del 2010, la scuola mostra, infatti, di acquisire la consapevolezza delle gravi ripercussioni sul rendimento scolastico che derivano da tali problematiche: quando offre ai suoi docenti specifiche competenze utili alla sensibilizzazione degli allievi, perché acquisiscano maggiori informazioni e possano adottare comportamenti che limitino l'insorgenza di malattie (Pise 3, p. 34); analogamente, quando adotta soluzioni “originali”, introducendo sistemi efficaci e sostenibili di gestione delle mense scolastiche che garantiscano un pasto agli alunni (Pise 3, p. 30). L'introduzione di questi due temi (ossia di quello delle malattie e della fame) nella politica educativa del Mali appare in linea con quanto concepito a livello

internazionale durante il *Millennium Summit* di New York del 2000⁴² e, in particolare, con due degli obiettivi prefissati: il primo, eliminare la povertà estrema e la fame nel mondo, e il sesto, combattere l'HIV, la malaria e le altre malattie. Una tale analogia dà, ancora una volta, la misura dell'importanza e dell'influenza delle conferenze mondiali sulle decisioni del Paese in materia di educazione.

3.2.1. Il nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale

All'interno di questo processo di trasformazione profonda del sistema educativo si inserisce la riforma dell'insegnamento fondamentale denominata “nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale”.

Con riferimento al “diritto all'educazione per tutti” e alle nuove finalità educative definite nel Prodec e nella *Loi d'orientation sur l'éducation* (la legge 99-046 del 28 dicembre 1999), tale riforma mira a diffondere nel Paese un approccio educativo nuovo che fa dell'accoglienza e della riuscita di tutti i bambini il suo principio di base (Ministère de l'éducation, 2000a, p. 15). Adottato nel 2002 in via sperimentale in ottanta scuole, il nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale avrebbe dovuto, secondo l'ambizioso progetto iniziale, essere progressivamente esteso in tutte le scuole fondamentali del Paese (di primo e di secondo ciclo, scuole pubbliche e private, laiche e religiose), ma, a quasi dieci anni dall'avvio, ha riguardato solamente una minoranza delle scuole pubbliche e comunitarie di primo ciclo. Ciò ha creato una suddivisione all'interno del primo ciclo dell'insegnamento fondamentale tra le scuole che adottano il *curriculum* riformato, le cosiddette “scuole a *curriculum*”⁴³, e quelle che continuano con il *curriculum* precedente, le “scuole classiche” che, contro ogni pronostico, ha dato adito, in gran parte della popolazione all'idea, densa di astio e rancore, di una volontà del governo di creare scuole per i ricchi (le scuole classiche) e scuole per i poveri (le scuole a *curriculum*)⁴⁴.

3.3. Struttura del sistema scolastico

Il sistema scolastico del Mali è caratterizzato da una struttura estremamente

⁴² Vedere § 4.5

⁴³ Per una descrizione del *curriculum* si vedano i §§ 4.5.2, 6.5., 6.6. e 6.7.

⁴⁴ Intervista al responsabile della divisione Programmes scolaires del ministero dell'educazione di Bamako (2 febbraio 2010).

complessa e diversificata che prevede, secondo gli articoli 29-60 della *Loi d'orientation sur l'éducation* (Ministère de l'éducation, 1999), una ripartizione in ordini e tipi. Tra gli ordini compaiono: l'educazione prescolare, l'insegnamento fondamentale, l'insegnamento secondario e l'insegnamento superiore; tra i tipi: l'educazione non formale, l'educazione speciale, l'insegnamento normale e la formazione tecnica e professionale (art. 30). Ordini e tipi di insegnamento sono accorpati e riorganizzati in: educazione di base, insegnamento secondario e insegnamento superiore. Educazione di base e insegnamento secondario possono essere svolti in strutture pubbliche o private, queste ultime ripartite in comunitarie, laiche o religiose (cattoliche o arabe, le *médersas*) (v. tab. 3.2).

EDUCAZIONE FORMALE	Insegnamento SUPERIORE generale e tecnico
	Insegnamento SECONDARIO
	Insegnamento NORMALE
	Insegnamento FONDAMENTALE (I e II ciclo)
	Educazione PRESCOLARE
EDUCAZIONE NON FORMALE	CEI
	CAFé
	CAF
	CED

Tab. 3.2: Schematizzazione del sistema scolastico maliano. Sfondo grigio per indicare gli insegnamenti accorpati nella categoria “educazione di base” (Fonte: elaborazione personale)

3.3.1. Educazione di base

L'educazione di base è rivolta a bambini, giovani e adulti, al fine di fornire quel minimo educativo necessario che consiste nel «leggere, scrivere, calcolare e acquisire abilità per inserirsi nella vita attiva o per proseguire gli studi» (Ministère de l'éducation 2000b, p. 12). Costituita da insegnamenti molto diversificati (lunghi e corti, con orari e sedi fissi o mobili), essa cerca di soddisfare le esigenze dei diversi utenti per favorire l'accesso al maggior numero di persone possibile (bambini e vecchi, uomini e donne, laici e religiosi, persone con maggiore o minore difficoltà, e così via). Come visto nel capitolo precedente, tale vasta offerta educativa è in linea con la “visione allargata” promossa durante la Conferenza di Jomtien del marzo 1990 ed è stata predisposta quando

il Paese, adottata un'economia liberal-democratica, ha ammesso, con legge 94-032 del 25 luglio 1994, l'intervento del settore privato in ambito educativo rendendo, così, possibile l'immissione di risorse economiche aggiuntive da utilizzare, insieme alle esigue risorse statali, per sviluppare il settore dell'educazione.

L'educazione di base è strutturata in educazione formale e educazione non formale.

3.3.1.1. Educazione formale

L'educazione formale si svolge negli istituti d'istruzione e formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute. Essa comprende: l'educazione prescolare, l'educazione speciale, l'insegnamento fondamentale e l'insegnamento normale.

– Educazione prescolare

L'educazione prescolare è impartita nei giardini di infanzia e si rivolge ai bambini dai tre ai sei anni al fine di «sviluppare le capacità fisiche, morali e intellettuali per facilitare la loro socializzazione e integrazione a scuola» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 31 e 32). A gestione prevalentemente privata (nel 2009 per il 64% delle scuole, secondo: Ministère de l'éducation, 2010, p. 13), tale insegnamento fu istituito per la prima volta nel 1978 a seguito del secondo seminario sull'educazione⁴⁵ (Traoré, 2008, p. 128).

Secondo un'analisi pubblicata dalla Banca Mondiale nel 2010, nel 2007-2008 solo il 3,1% della popolazione in età prescolare ha avuto accesso a tale ordine di scuola (Banca Mondiale, 2010, p. 9).

– Educazione speciale

L'educazione speciale è rivolta a bambini e adolescenti con *handicap* gravi affinché possano ricevere cure educative appropriate «per conquistare o riconquistare un'autonomia intellettuale, fisica e morale e per inserirsi nel contesto sociale» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 46); i portatori di handicap leggeri sono invece accolti nelle scuole ordinarie (Ministère de l'éducation, 2010, p. 16).

⁴⁵ V. § 2.4.

– Insegnamento fondamentale

L'insegnamento fondamentale, regolamentato dal decreto 57/PG-RM denominato *Organisation de l'enseignement fondamental* del 20 aprile 1970, è riservato a bambini dall'età di sei anni (Ministère de l'éducation, 1999, art. 34) e ha l'obiettivo di «sviluppare apprendimenti fondamentali che contribuiscono allo sviluppo progressivo dell'autonomia intellettuale, fisica e morale dell'alunno e permettono la continuazione degli studi o l'inserimento nella vita attiva» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 33).

Formato da un blocco unico dalla durata di nove anni (art. 34), esso è ripartito in: *classes d'initiation* (la 1^{ère} e 2^{ème}), *classes d'aptitude* (la 3^{ème} e 4^{ème}), *classes de consolidation* (la 5^{ème} e 6^{ème}) e, infine, *classes d'orientation* (la 7^{ème}, 8^{ème} e 9^{ème}) (Ministère de l'éducation, 2000b, p. 14). Le classi dalla 1^{ère} alla 6^{ème} costituiscono il primo ciclo d'insegnamento fondamentale, mentre la 7^{ème}, 8^{ème} e 9^{ème} costituiscono il secondo ciclo. Fino al 2010 il passaggio tra il primo e il secondo era sancito da un esame (il *Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental*, CFEPCEF, anche conosciuto come *Cerificat d'études primaires*, CEP) che è stato, però, eliminato per decreto adottato il 7 aprile del 2010 dal consiglio dei ministri. L'insegnamento fondamentale termina con la somministrazione di un esame finale, il *Diplôme d'études fondamentales* (Def) (Ministère de l'éducation, 1999, art. 35), che comporta prove di francese, fisica-chimica, inglese, matematica, cui si sono aggiunte dal 2010 (dal momento in cui è avvenuta l'eliminazione del CEP), storia, geografia, scienze naturali, educazione civica e morale e, infine, educazione fisica e sportiva. Superato l'esame e se ritenuti idonei, gli allievi vengono orientati dall'istituzione scolastica verso una determinata tipologia di insegnamento secondario.

Secondo l'analisi pubblicata dalla Banca Mondiale nel 2010, nel 2007-2008, rispettivamente l'80,0% e il 43% della popolazione in età di primo e secondo ciclo dell'insegnamento fondamentale aveva avuto accesso a tale ordine di scuola (Banca Mondiale, 2010, p. 9).

– Insegnamento normale

L'insegnamento normale assicura la formazione iniziale degli insegnanti di scuola fondamentale. Regolamentato dal decreto 529/P-RM del 26 ottobre 2000, esso viene,

oggi, impartito all'interno di *Institut de formation des maîtres* (IFM) che, dal 2000 e in linea con l'organizzazione in blocco unico prevista per l'insegnamento fondamentale, hanno sostituito i precedenti *Institut Pédagogique d'Enseignement Général* (IPEG)⁴⁶ (per l'insegnamento al primo ciclo), e le *École normale secondaire* (ENSEC)⁴⁷ (per l'insegnamento al secondo ciclo). La formazione nelle IFM, alle quali si accede per mezzo di concorso, è retribuita e dura quattro anni per i titolari del Def e due anni per i titolari del *Baccalauréat*⁴⁸. Essa è organizzata in maniera da prevedere una fase teorica dedicata allo studio di materie quali la psicopedagogia, legislazione, morale professionale, didattica e all'approfondimento di discipline di base (francese, matematica e scienze), e una seconda fase pratica di *stage* in responsabilità coincidente con l'ultimo anno di formazione. La formazione degli specialisti (ossia degli insegnanti del secondo ciclo) avviene in quattro sezioni separate che racchiudono diversi ambiti di formazione: ambito LHG per lettere, storia e geografia; ambito Lingue per inglese e francese; ambito MPC per matematica, fisica e chimica; ambito SNPC per scienze naturali, fisica e chimica. La valutazione è effettuata per mezzo di prove intermedie semestrali, esami di passaggio e esami finali (Cissé, D. e Maiga, M., 2006, p. 48).

In parallelo alla formazione nelle IFM, vi è un'altra formazione, privata e molto più breve, chiamata *Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant* (SARPE). Nata in via straordinaria nel 1997 per offrire una risposta rapida alla grande e impellente richiesta di nuovi insegnanti, dal 2002 è considerata una formazione ordinaria organizzata in maniera coerente, con la collaborazione dell'*Agence Canadienne de Développement International* (ACDI) (Samaké 2008, p. 1). La formazione nella SARPE dura tre mesi e si articola in due fasi, una teorica e una pratica, della durata di quarantacinque giorni ciascuna. I contenuti della fase teorica sono relativi alla psicopedagogia, legislazione scolastica, morale professionale e alla didattica delle materie insegnate con moduli di *Curriculum*, didattica delle lingue nazionali, tecniche di pedagogia attiva, gestione di classi multigrado e valutazione degli apprendimenti; la fase pratica consiste in uno *stage* osservativo e attivo nelle classi, sotto la supervisione del

⁴⁶ Le IPEG furono create, per decreto 107/PG-RM del 21 agosto 1970, in sostituzione dei *Centres Pédagogiques Régionaux* (CPR), a loro volta nati, per decreto 167/PG-RM il 31 agosto 1963, a sostituzione dei *Cours Normaux*, strutture ereditate dal sistema coloniale.

⁴⁷ Le ENSEC furono create nel 1963 con il decreto 188 PG-RM.

⁴⁸ Esame che sancisce la fine della scuola secondaria, v. § 3.3.2.

direttore della scuola o del formatore.

3.3.1.2. Educazione non formale

«L'educazione non formale ha l'obiettivo di assicurare forme educative appropriate per giovani non scolarizzati o descolarizzati e per adulti, al fine di assicurare la loro promozione sociale, culturale ed economica» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 42).

I luoghi deputati a tale insegnamento sono: i *Centres d'éducation pour le développement* (CED), i *Centres d'alphabétisation fonctionnelle* (CAF), i *Centres d'apprentissage féminine* (CAFé) e i *Centres d'éducation pour l'intégration* (CEI).

– *Centres d'éducation pour le développement* (CED)

I CED sono centri frequentati da giovani tra i 9 e i 15 anni, maschi e femmine, non scolarizzati o de-scolarizzati precoci, che intendono ottenere una formazione intellettuale di base, volta all'apprendimento di competenze nella lettura, scrittura e calcolo e all'acquisizione di una formazione pratica che faciliti l'inserimento nella vita attiva (Ministère de l'éducation, 2008a, p. 6).

Gli insegnamenti, impartiti in lingua nazionale, sono effettuati a partire dal vissuto delle comunità (Ministère de l'éducation, 1999, art. 43) con strategie che, in sinergia con quelle utilizzate nell'insegnamento fondamentale, devono «permettere l'emergere di una scuola endogena più radicata nelle realtà socio-culturali e economiche delle comunità» (Ministère de l'éducation, 1999, art. 44). Il ciclo educativo dura sei anni senza possibilità di proroga: quattro anni sono impiegati per l'utilizzo di conoscenze di base in lingua nazionale e francese; due per l'apprendimento di un mestiere (Ministère de l'éducation, 2008a p. 6). Ogni classe è costituita da quindici ragazzi e quindici ragazze. Le lezioni seguono orari flessibili, per sei mesi l'anno, cinque giorni a settimana, quattro ore al giorno. Gli educatori, scelti tra i residenti del villaggio o del comune, devono possedere il Def e sono pagati metà dallo Stato e metà dal Comune.

Dal 1999, a seguito degli esiti positivi ottenuti dalle valutazioni regionali e sotto-regionali⁴⁹, i CED sono entrati ufficialmente nel sistema educativo maliano e la loro esistenza costituisce, così come avviene per l'insegnamento fondamentale, una priorità

⁴⁹ In quell'occasione furono valutate anche le esperienze analoghe effettuate in Burkina Faso, nei *Centres d'éducation de base non formelle*, e in Guinea, nei *Centres nafa*.

nazionale (Ministère de l'éducation, 1999, art. 43).

- *Centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), Centres d'apprentissage féminine (CAFé) e Centres d'éducation pour l'intégration (CEI)*

I CAF, i CAFé e i CEI sono centri rivolti ad adulti per l'apprendimento, in lingua nazionale, di conoscenze di base nella lettura, scrittura e nel calcolo e per lo sviluppo di competenze pratiche. Essi sono, generalmente, istituiti e gestiti dalle comunità con aiuti di ONG e associazioni (Gasse, 2008, p. 266). I CAFé sono rivolti esclusivamente a ragazze e donne non scolarizzate o descolarizzate precoci (Ministère de l'éducation, 2008a, p. 5); i CEI (nati per un progetto sperimentale del dicembre 2007 studiato congiuntamente dal Mali e Burkina-Faso per creare un'armonizzazione linguistica, pedagogica e curriculare all'interno del processo d'integrazione sotto-regionale dell'UEMOA) sono invece rivolti agli abitanti delle zone che si trovano alla frontiera e tendono alla promozione dello sviluppo sub regionale (Ministère de l'éducation, 2008b).

3.3.2. Insegnamento secondario

Al termine dell'insegnamento fondamentale e ottenuto il Def, gli studenti possono accedere all'insegnamento secondario costituito da un insegnamento generale e tecnico, finalizzato all'acquisizione di conoscenze generali, teoriche e pratiche utili per continuare gli studi o inserirsi nella vita attiva (Ministère de l'éducation, 1999, art. 37), e da un insegnamento professionale che ha invece come obiettivo lo sviluppo di competenze necessarie per l'esercizio di un mestiere nel settore terziario, industriale e agro-silvo-pastorale (Ministère de l'éducation, 1999, art. 51).

Impartito nei licei e composto da serie scientifiche (*sciences biologiques; sciences exactes*), classiche (*langues et littérature; sciences humaines*) e tecniche (*mathématiques, technique, génie civil; mathématiques, technique, industrie; mathématiques, technique, économie*), l'insegnamento secondario generale e tecnico dura tre anni e termina con un esame, il *baccalauréat* (Bac), mentre l'insegnamento professionale, impartito in centri di formazione, istituti e imprese, ha una durata variabile dai due ai quattro anni e culmina con un diploma di qualificazione professionale, il CAP (durata di due anni) o il BT (quattro anni). Le modalità di funzionamento dell'insegnamento secondario sono indicate nel decreto 138/PG-RM del 6 giugno 1980, attualmente in fase di riforma a seguito delle forti sollecitazioni avvenute nel corso del *Forum National sur l'éducation* del 2008

(Bamako, 30 ottobre- 2 novembre).

Secondo l'analisi pubblicata dalla Banca Mondiale nel 2010, nel 2007-2008, il 22,9% della popolazione frequenta tale ordine di scuola (Banca Mondiale, 2010, p. 9).

3.3.3. Insegnamento superiore

Ottenuto il *baccalauréat*, gli studenti possono accedere all'università o, dopo aver sostenuto un ulteriore concorso, alle *Écoles* e istituti superiori. L'università del Mali, creata nel 1996, è costituita da undici facoltà, istituti e *Grandes Écoles* e comprende:

- quattro facoltà: *La Faculté des sciences et techniques* (FAST); la *Faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines* (FLASH), la *Faculté de médecine pharmacie et odontostomatologie* (FMPOS), la *Faculté des sciences juridiques et économiques* (FSJE);
- tre *Grandes Écoles*: l'*École nationale d'administration* (ENA), l'*École nationale d'ingénieurs* (ENI) e l'*École normale supérieure* (ENSUP);
- tre istituti: l'*Institut de formation et de recherche appliquée* (IPR-IFRA), l'*Institut supérieur de formation et de recherche appliquée* (ISFRA), l'*Institut universitaire de gestion* (IUG).

Dal 2008, in conformità con la direttiva dell'UEMOA 03/2007/CM/UEMOA del 4 luglio 2007 denominata *adoption du système LMD*, il Mali ha scelto di modificare la struttura interna dell'insegnamento superiore e di adottare il sistema LMD (*Licence-Master-Doctorat*).

Il nuovo sistema ha istituito tre gradi universitari: la *Licence* (Bac + 3 anni o 180 crediti), il *Master* (Bac + 5 anni o 300 crediti) e il *Doctorat* (Bac + 8 anni o 480 crediti); esso prevede, inoltre, la creazione di: semestri di trenta crediti ciascuno, formazione in percorsi-tipo e unità d'insegnamento, trasferimento di crediti da una istituzione a un'altra all'interno del territorio dell'Unione e, infine, rilascio di un documento supplementare al diploma, con percorso educativo dello studente.

Secondo lo studio pubblicato dalla Banca Mondiale nel 2010, nel 2007-2008 solo lo 0,4% della popolazione (406 abitanti su 100.000) ha avuto accesso all'istruzione superiore (Banca Mondiale, 2010, p. 9).

3.3.4. Insegnamenti pubblici e privati

Dagli anni Novanta in Mali gli insegnamenti possono essere impartiti da

organizzazioni scolastiche sia pubbliche che private (Ministère de l'éducation, 1999, artt. 4 e 7; Costituzione del Mali, art. 18); in quest'ultimo caso si può trattare di scuole “propriamente” private (ossia gestite da un privato, laico o religioso) ma anche, fatto del tutto peculiare, di scuole comunitarie.

3.3.4.1. Scuole private comunitarie

Le scuole comunitarie sono delle scuole di base, a finalità non di lucro, fondate dai membri di una comunità a beneficio dei figli della comunità stessa. Nate in maniera del tutto spontanea e autorganizzata in seguito alla forte domanda di scolarizzazione che ha caratterizzato l'inizio degli anni Novanta, tali scuole hanno potuto contare, da subito, dell'appoggio di varie ONG internazionali quali *Save The Children-US*, *World Education*, *Cooperation Française*, *GTZ*, *World Vision*, *Plan International* (Cissé et al, 2000 p. 26). Dal luglio del 1994 sono entrate sotto il controllo del ministero in qualità di scuole private e il loro funzionamento è stato regolamentato dal decreto 94-448/PR-M del 28 dicembre 1994, denominato *Réglementation des écoles communautaires en République du Mali* e dall'ordinanza 94-10810/MEB-CAB del 30 dicembre 1994.

Le scuole comunitarie vivono grazie al partenariato che si crea tra le comunità di villaggio e un partner esterno, spesso una ONG. La gestione dell'insegnante (alloggio e integrazione dello stipendio) è totalmente a carico della comunità stessa che, non di rado, si trova nell'impossibilità di rispettare i propri impegni.

Per quanto riguarda i programmi ufficiali, le scuole possono decidere se adottare il programma ufficiale dell'insegnamento fondamentale o se ricorrere ad altro programma, purché riconosciuto dalle autorità scolastiche competenti (Marchand, J., 2000, p. 45). Oggi il governo sta cercando di trasformare le scuole comunitarie in scuole pubbliche e si è posto come obiettivo di trasformare ogni anno, tra il 2010 e il 2012, il 20% delle scuole (Ministère de l'éducation, 2010, p.30).

3.3.4.2. Scuole private laiche e religiose

Benché il sistema scolastico sia definito (agli artt. 18 della Costituzione e 4 della *Loi d'orientation sur l'éducation*) laico, secondo la legge 94-032 del 25 luglio 1994 le scuole private, fondamentali e secondarie, possono scegliere di offrire un insegnamento religioso, purché non contravvenga ai diritti e alle libertà definite dalla Costituzione e dalle leggi della Repubblica (Ministère de l'éducation, 1999, art. 8). Di conseguenza in

Mali esistono due scuole religiose, quelle cattoliche e quelle islamiche, le *médersas*⁵⁰.

Occorre sottolineare, che accanto a queste due forme di scuola ne esiste anche un'altra, la scuola coranica, che appartiene però a un ambito educativo diverso, quello informale. Tale scuola, che può essere assimilata piuttosto a un catechismo della nostra società, non si trova sotto la giurisdizione del ministero dell'educazione ma viene gestita in modo del tutto autonomo e privo di alcun controllo da parte dello Stato da maestri coranici, i *marabout*⁵¹.

3.3.4.2.1. Scuole cattoliche

Come si può anche evincere dall'intervista sotto riportata ottenuta in un incontro con la direttrice della scuola cattolica di Bandiagara (una delle più antiche del Paese), le scuole cattoliche sia per il loro funzionamento che per il *target* a cui si rivolgono, sono del tutto analoghe alle scuole pubbliche dalle quali si differenziano solo per la presenza di uno spazio, limitato e sovente facoltativo, dedicato allo studio della religione cattolica.

Io (I) – Quando è stata fondata la scuola?

Direttrice (D) – La scuola è stata creata il 15 ottobre 1959. Siamo dunque praticamente anche nel cinquantenario della scuola... Il primo maestro è stato Gerard Paul Gabaurio, un padre francese, mentre il primo direttore, padre Jeorges Byard che però dopo soli tre anni è stato nominato vescovo di Mopti... Io sono direttrice da due anni, dal 2008. Sono la prima donna a essere nominata direttrice! La scuola è stata costruita dai padri dalla chiesa cattolica, ma noi riceviamo senza distinzione di razza, sesso, religione e situazioni familiari chiunque lo voglia. Si tratta però sempre di una scuola privata.

I – Ci sono aiuti economici per gli alunni che vogliono frequentare questa scuola ma non possono?

D – Certamente! ci sono alcuni bambini che provengono da famiglie che non hanno i mezzi... ma ci sono sempre persone disposte a aiutarli nel pagamento delle tasse d'iscrizione. Si tratta di persone che provengono dall'Italia, dalla Francia, Spagna, Belgio... L'altro giorno facevo proprio la lista degli allievi che hanno gli aiuti per vedere quanti genitori hanno la possibilità di pagare e quanti devono ricorrere all'aiuto di altre persone. Ho provato a calcolare... ma non so dove ho messo il foglio...

I – La scuola quindi non è solo per i cattolici.

⁵⁰ Il termine *médersas* utilizzato dal governo del Mali è una forma dialettale del termine arabo *madrasa* che significa scuola (Brenner, 1991, p. 63).

⁵¹ V. nota 10, capitolo I.

D – Se si dice che la scuola è solo per i cattolici non va bene, perché il Mali è un Paese laico. Tutte le nostre aspirazioni vanno verso le aspirazioni del nostro Paese. Bisogna fornire un aiuto per il nostro governo, bisogna onorare. È a questo che generalmente ci si ispira e, dunque, per questo le diverse scuole sono scuole laiche. La nostra, per esempio, è una scuola cattolica, ma è laica, una scuola aperta a tutti.

I – È studiata la religione cattolica a scuola?

D – Negli anni precedenti c'era un'ora di catechesi per i cattolici; nella stessa ora per i musulmani era organizzato un corso sull'Islam con un maestro coranico ... così quando da una parte si faceva la catechesi, dall'altra i musulmani ricevevano la loro formazione... Quest'anno abbiamo cambiato, abbiamo levato quest'ora: la catechesi si fa ma solo fuori dai corsi, il sabato, quando la scuola è chiusa.

I – E il maestro coranico?

D – Quest'anno non è più venuto. Siccome abbiamo tutto liberalizzato non serve più; se invece avessimo deciso che la religione era parte delle ore di corso, allora l'avremmo richiamato. Però siccome ora è nel week end, è libero, e i bambini sono liberi di decidere se venire.

I – Per quanto riguarda, invece, le discipline scolastiche, ci sono differenze con le scuole pubbliche?

D – No, è tutto come nelle scuole pubbliche: stessi programmi, stesse materie, stessi libri, stessi esami ... tutto uguale!

I – Il personale è cattolico?

D – Dipende! Ci sono musulmani, ci sono cattolici...

I – Ma quindi è una scuola cattolica perché è stata creata dalla chiesa cattolica?

La direttrice annuisce con la testa

I – Oggi la chiesa cattolica aiuta?

D – Sì per il 20%, mentre il governo per l'80%

I – E l'internato c'è ancora?

D – Sì, c'è ancora: le ragazze sono inquadrare da religiose spagnole, i ragazzi da un maestro di qui, della scuola, che lavora nell'internato da venti anni... ha molta esperienza

I – Cosa si intende per “inquadrare”?

D – Dopo la scuola è necessario che i ragazzi siano seguiti affinché non vadano a passeggiare in città o in campagna; hanno il loro programma: ci sono orari precisi per mangiare, per studiare, per i piccoli lavori, per lo sport ... Ecco tutto ciò è organizzato dalle persone incaricate di inquadrare

I – C'è uno spazio dedicato alla religione, alla preghiera?

D – Ognuno è libero! Non possiamo forzare, perché ci sono i musulmani e i

cristiani!⁵²

3.3.4.2.2. Médersas (scuole arabe)

A differenza delle scuole cattoliche, le scuole islamiche sono profondamente diverse rispetto a tutte le altre scuole del Paese, sia pubbliche che private, poiché avendo come obiettivo principale la diffusione della cultura arabo-islamica in Mali, attribuiscono la maggiore importanza a insegnamenti del tutto assenti nelle altre scuole quali l'arabo, lingua di culto e quindi di insegnamento, e materie religiose: il santo Corano, la teologia (*tawidh*⁵³), la giurisprudenza (*fiqh*⁵⁴) e la morale (*hadith*⁵⁵).

Nate, diffuse e radicate nel territorio al di fuori dalla volontà dello Stato (sia coloniale che nazionale), tali scuole hanno tuttavia continuato ad esistere e a perseguire le loro finalità. Da quando nel 1985 le *médersas* sono entrate a far parte del sistema educativo maliano, lo Stato si è però attivato a controllarle e ha anche uniformato i suoi programmi a quelli delle scuole pubbliche, almeno per quanto riguarda le materie non religiose. Di conseguenza, i programmi ufficiali attualmente in vigore (così come risultano nella ristampa del CNE del 2003), concepiti nel 1988 da parte del *Département de Contrôle et d'Animation du Système des Médersas* e dal *Centre pour la promotion de la langue Arabe* (CPLA) e frutto della contrattazione tra il ministero dell'educazione (espressione della volontà del governo del Mali) e i direttori e promotori delle *médersas* (espressione della volontà dei Paesi arabi, principali finanziatori delle *médersas*), risentono di tale aspirazione ponendo l'obiettivo di sviluppare, oltre agli insegnamenti della religione e dell'arabo, anche quelli delle altre materie adeguate alla realtà socio-economiche del Paese e utili per un eventuale accesso a studi superiori. Allo stesso scopo, il 17 aprile del 1997 è stato aperto, a Timbuctu, un istituto di formazione dei maestri, la IFM-Hegire, per la formazione di insegnanti di primo e secondo ciclo delle *médersas*.

È tuttavia da sottolineare che oggi, nonostante l'accettazione formale e gli sforzi

⁵² Intervista alla direttrice della scuola cattolica di Bandiagara (5 marzo 2012).

⁵³ *Tawidh*, in arabo unicità, è il principio cardine su cui si basa nella cultura islamica il concetto dell'unità e unicità di Dio (Allah).

⁵⁴ Giurisprudenza coranica.

⁵⁵ *Hadith* in arabo significa racconto, narrazione, ma ha un significato molto più importante perché è parte costitutiva della cosiddetta *Sunna*, la seconda fonte della legge islamica (*shari'a*) dopo lo stesso Corano.

compiuti dal governo, i nuovi programmi delle *médersas* sono ancora pressoché ignorati dalla maggior parte delle scuole del Paese (Kavas, 2003, p. 205; Roy, 2007, p. 68), che continuano pertanto a offrire un insegnamento del tutto inadatto alle realtà socio economiche del Mali e in grado solamente di assicurare la loro propria riproduzione attraverso la sola formazione di maestri di *médersas*:

Examinant d'un point de vue fonctionnaliste le système des médersas qui paraît brillant, il ne doit pas nous cacher son inadaptation aux réalités socio-économiques du Mali. Pour la plupart, ces écoles ne parviennent pas à former des cadres productifs dont le pays a besoin. Elles assurent plutôt leur propre reproduction en formant continuellement des maîtres de médersas (Cissé, 1992, p. 157).

.4. La gestione decentrata del sistema amministrativo

La struttura amministrativa prevede un decentramento delle istituzioni, cioè un trasferimento di autorità e responsabilità dallo Stato centrale verso le comunità locali che, ritenute più adatte perché a più vicine alle specificità locali, sono venute ad assumere maggiori competenze gestionali e decisionali.

In campo educativo la politica di decentramento è sancita dal decreto 02-313/P-RM del 4 giugno 1992 che ha dato luogo a strutture centrali statali con sede a Bamako (la capitale) e strutture delocalizzate sparse in ogni regione e dipartimento, le cui competenze specifiche sono fissate all'interno del decreto 02-313/P-RM del 4 giugno 2002.

Tra le strutture statali si annoverano:

- una *Direction nationale de l'éducation de base* (DNEB) con il compito di elaborare gli elementi della politica nazionale in materia di sviluppo dell'educazione di base;
- un *Centre national de ressources de l'éducation non formelle* (CNR-ENF) con il compito di assicurare il coordinamento delle attività di tutti gli operatori del non formale;
- un *Centre national de l'éducation* (CNE) incaricato di elaborare elementi della politica nel dominio della ricerca pedagogica e dei programmi e manuali scolastici;
- una *Cellule de planification de statistiques* (CPS), incaricata dell'elaborazione dei piani annuali;

- una *Direction administrative et financière* (DAF), con il compito di finanziare personale e programmi del ministero dell'educazione;
- un *Centre national des examens et concours de l'éducation* (CNECE), incaricato di elaborare gli elementi della politica in materia di esami e concorsi.

Alle strutture decentrate, invece, appartengono:

A livello regionale:

- le *Académies d'enseignement* (AE), con il compito di coordinare, con l'*Assemblée régionale*, le attività relative a tutti gli ordini educativi e di fornire il supporto tecnico necessario ai diversi attori (strutture tecniche, collettività territoriali, comitati, comunità, promotori privati).

A livello provinciale e comunale:

- i *Centres d'animation pédagogique* (CAP), con il compito di monitorare le scuole al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento, controllare e valutare le scuole, organizzare la formazione continua degli insegnanti e creare partenariati con le comunità locali, le collettività territoriali e le Ong. Al CAP lavorano un direttore (il dCAP), un direttore *adjoint* e tredici *Conseiller pédagogiques* (CP) incaricati ciascuno di un compito specifico tra cui: la gestione dei partner (CP *généraliste*); il rapporto con le scuole non formali; lo studio delle scienze; lo studio delle lettere; lo studio dell'inglese e le biblioteche; il sistema informatico (CP *à l'orientation*); le attività pratiche; le attività sportive e culturali; la scolarizzazione delle ragazze e la formazione delle donne; l'alfabetizzazione; l'educazione prescolare; l'educazione speciale, le *médersas*;
- le *Collectivité territoriales* costituite da: il *Conseil de cercle* incaricato dell'assunzione degli insegnanti del secondo ciclo dell'insegnamento fondamentale e della costruzione delle infrastrutture, il *Conseil communal* incaricato di assumere gli insegnanti del primo ciclo dell'insegnamento fondamentale, del prescolare e dell'educazione non formale; di elaborare il calendario scolastico e dell'identificazione dei contenuti d'insegnamento specifici alla località;
- i *Comités de gestion scolaire* (CGS) con il compito di sensibilizzare la popolazione, di mantenere le infrastrutture scolastiche e di sensibilizzare gli allievi verso la scuola;
- le *Associations parents d'élève* (APE) con il compito di mobilitare i genitori degli allievi intorno ai problemi della scuola al fine di rendere il clima propizio al lavoro e di favorire la partecipazione a tutti i momenti di riflessione intorno alla scuola;

- le ONG con il compito di dare l'appoggio tecnico e finanziario.

Nonostante il decentramento sia stato avviato nel Paese già dagli anni Novanta, esso stenta a decollare.

IV. PROGRAMMI UFFICIALI D'INSEGNAMENTO

I programmi ufficiali d'insegnamento sono uno strumento estremamente rilevante poiché racchiudono, in maniera esplicita e sintetica, i saperi (le conoscenze, le competenze, i valori) che un Paese ritiene necessario trasmettere, in una determinata epoca, alle nuove generazioni. La loro analisi dà pertanto la possibilità di comprendere gli obiettivi che attraverso l'insegnamento un Paese intenda raggiungere.

In Mali, la diversificazione del sistema scolastico (v. § 3.3) ha dato adito a una differenziazione di programmi ufficiali specifici per l'insegnamento informale, per l'insegnamento formale e, al suo interno, per le scuole laiche e religiose (le *médersas*).

Da quando nel 2000 il Paese ha avviato la riforma educativa e ha fissato nel Prodec i suoi obiettivi del decennio, si è stabilito che tutti i programmi, dovessero essere revisionati e aggiornati, per adeguarli ai cambiamenti che si erano prodotti nella società e, allo stesso tempo, per indirizzarli.

Si procede dunque con l'analisi dei vari programmi adottati per valutarne i contenuti e per apprezzare l'entità dei cambiamenti apportati e il loro possibile impatto sulla formazione delle persone e, in definitiva, sui cittadini di domani.

4.1. Propositi di revisione

Nonostante i propositi indicati nel Prodec agli assi 1, 2 e 3 di revisionare tutti i programmi ufficiali di insegnamento, nel decennio 2000-2010 sono state introdotte modifiche relative solamente al primo ciclo dell'insegnamento fondamentale. Tali modifiche hanno determinato la nascita di un nuovo programma, il nuovo curriculum dell'insegnamento fondamentale che dal 2002 si è andato affiancando al vecchio. Il vecchio programma per il primo ciclo e i programmi relativi agli altri ordini e gradi di insegnamento sono, invece, rimasti del tutto immutati e risalgono al 1994 per il primo ciclo (Ministère de l'éducation, 1994), al 1990 per il secondo ciclo (Ministère de l'éducation, 1990), al 1982 per la scuola secondaria (Ministère de l'éducation, 1982) e al 1988 per le *médersas* (Ministère de l'éducation, 1988). Una ristampa dei programmi di

primo ciclo e di *médersas* è stata effettuata nel 2003 dal CNE⁵⁶, ma i contenuti sono rimasti invariati. In definitiva, i programmi di primo ciclo sono stati elaborati all'indomani dell'avvento della democrazia, mentre, tutti gli altri programmi risalgono ancora all'epoca della dittatura militare di Moussa Traoré (v. fig. 4.1).

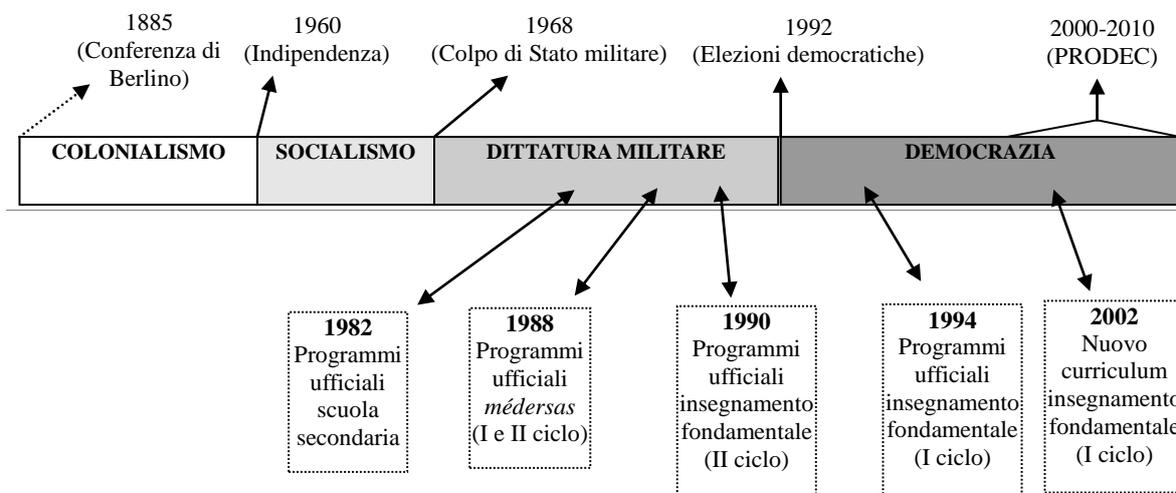


Fig. 4.1: Periodo storico di elaborazione dei programmi ufficiali di insegnamento attualmente in vigore.

È da sottolineare, però, che, attualmente, una commissione del Ministero sta lavorando a una riforma dei programmi, indirizzi e filiere dell'insegnamento secondario, che dovrebbe avere inizio nel 2013. La necessità della riforma è stata evidenziata soprattutto durante il Forum nazionale dell'educazione del 2008 a seguito della constatazione dell'inadeguatezza della formazione offerta nell'insegnamento secondario all'inserimento degli allievi alla vita lavorativa o alla continuazione degli studi superiori (Ministère de l'éducation, 2008c, p. 11). Al 2010, la riforma prevede.

- una riorganizzazione degli insegnamenti intorno a cinque ambiti di competenze: *les arts; le développement de la personne; les langues et communications; les sciences, mathématiques et technologie; les sciences humaines*. (Come si vedrà nel prossimo paragrafo gli stessi ambiti connotano anche il curriculum);
- una riorganizzazione delle filiere in: un primo anno comune (la *10ème*); un secondo anno suddiviso in tre filiere (*11ème* lettere, *11ème* scienze economiche e sociali, *11ème* scienze); un'ultima classe ripartita in sette filiere (*terminale langues-lettres* TLL, *terminale arts-lettres* TAL, *terminale sciences sociales* TSS, *terminale arts lettres* TAL, *terminale sciences expérimentales* TSExp, *terminale*

⁵⁶ Centre National de l'éducation.

sciences exactes TSE e terminale sciences économiques TSEco);

- l'aggiunta di materie nuove dalla prima classe quali: l'economia, l'informatica, le arti, le lingue nazionali e la filosofia.

Nell'ambito di questo progetto di riforma e al fine di conformare le modalità di esame del Mali a quelle degli altri stati membri dell'UEMOA, così come previsto dalla direttiva del 4 luglio 2007 02/2007/CM/UEMOA denominata *Instauration d'une Période Unique de Tenue du Baccalauréat dans les Etats Membres de l'Union*, il ministero ha già emanato un'ordinanza, la 10-0060/MEALN-SG del 19 gennaio 2010 denominata *Organisation de l'Examen du Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire*, che modifica l'esame finale, introducendo tutte le discipline come materia di esame.

4.2. Ufficialità e segretezza: la difficile reperibilità dei programmi d'insegnamento

Un aspetto che occorre sottolineare subito e che già di per sé offre un importante spunto per iniziare a comprendere e conoscere la scuola del Mali è l'estrema difficoltà con la quale è possibile reperire i programmi d'insegnamento che, benché ufficiali e quindi in via teorica di pubblico dominio, sono di fatto difficilissimi da trovare. Del tutto assenti dal web (mancano per esempio anche nel BIE dell'Unesco che invece contiene i programmi di molti altri Stati africani) è stato possibile trovarli solamente una volta giunta nel Paese, dopo una intensa e lunga ricerca. Al Ministero dell'educazione di Bamako sono infatti riuscita a ottenere solamente i programmi relativi all'ultima riforma, ossia i programmi del nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale. In fase di analisi tali programmi hanno mostrato però di essere, soprattutto per quanto riguarda la parte relativa al terzo livello (classi di *5ème* e di *6ème*), privi di importanti informazioni relative ai contenuti da insegnare. Per quanto riguarda gli altri programmi oggi in vigore nel resto delle scuole del Paese, la ricerca è stata invece molto più complessa e impegnativa e ha dato i suoi frutti solamente grazie all'aiuto offerto da quei direttori e insegnanti disposti a mostrarmi le rare e consumate copie in dotazione di qualche sporadica (e forse eletta) scuola. Solo in un'occasione ho potuto vedere delle copie originali, mentre più spesso si è trattato di semplici fotocopie o addirittura, a volte, di fogli ricopiati a mano. Infine, per quanto riguarda i programmi di *Médersas*, ho potuto vedere al solo Cap di Mopti, solamente i programmi dell'insegnamento

fondamentale (e non secondario). Essendo tutti rigorosamente in arabo (oltreché rigorosamente in fotocopie), ho avuto modo di realizzare solamente una volta tornata in Italia, avendoli fatti tradurre, che essi erano raggruppati in un ordine sparso e che risultavano privi di molte pagine. Se da un verso la mancanza di parti di programma si ripercuote sul presente lavoro che si trova necessariamente a essere parzialmente incompleto, dall'altro la stessa mancanza, conseguita nonostante il mio grande sforzo di ricerca, offre occasione per riflettere se la segretezza che di fatto circonda i programmi ufficiali (che potremmo quasi definire fantasmi) non sia dovuta a una sorta di pudore, vergogna e insicurezza dello Stato nei confronti dei suoi stessi programmi, avvertiti forse in tutta la loro problematicità.

4.3. Criteri utilizzati per il confronto

Data la diversa organizzazione dei vari programmi ufficiali d'insegnamento, per riuscire a operare un confronto si è deciso di ricondurre tutti i programmi a una struttura comune. La struttura scelta è la stessa adottata dal nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale che raggruppa le diverse materie in sei ambiti disciplinari, quali: *Langue et communication* LC (francese e lingua nazionale); *Sciences, mathématiques et technologie* SMT (matematica e tecnologia); *Développement de la personne* DP (educazione civica e morale - ECM - ; educazione familiare ed educazione fisica e sportiva EPS); *Arts* (musica, danza, canto, teatro, arti plastiche - disegno, modellaggio, pittura); *Sciences humaines* SH (storia e geografia). Per quanto riguarda le materie non presenti nel *curriculum* si è deciso di includere nell'ambito LC solamente le lingue finalizzate all'apprendimento della lingua nazionale (quindi il francese e le lingue nazionali), mentre le altre lingue (l'arabo, l'inglese e la seconda lingua straniera - russo o tedesco -), sono state incluse in una nuova categoria denominata "Altro", anche inclusiva di altri insegnamenti non presenti nel *curriculum*.

Il raggruppamento delle materie è avvenuto, pertanto, nella maniera indicata nella tabella 4.1). Per quanto riguarda il confronto dei programmi si è privilegiata una metodologia qualitativa mirata a una descrizione comparata dei programmi in orizzontale (confronto tra i programmi vecchi e i nuovi e tra i programmi laici e religiosi) e verticale (come già spiegato, per l'impossibilità di reperire i programmi di *médersas* relativi all'insegnamento secondario, è stato possibile effettuare il confronto solamente all'interno

della scuola laica). In determinati momenti, e per corroborare l'analisi, si è deciso anche di utilizzare un'analisi quantitativa per mezzo del test del χ^2 e di rappresentare graficamente i dati per mezzo di istogrammi. I software utilizzati per l'analisi sono stati: SPSS per quanto riguarda la statistica e Excel per l'elaborazione dei grafici.

Ambiti	Materie del primo ciclo		Materie del secondo ciclo		Materie di secondaria
	Programmi del 1994	Programmi di <i>médersas</i> del 1988	Programmi del 1990	Programmi di <i>médersas</i> del 1988	Programmi del 1982
LC	Langage; Lecture; Initiation à l'orthographe Écriture; Récitation Vocabulaire; Grammaire; Conjugaison; Expression; écrite/Rédaction Dictée; Élocution	Français	Français	Français	Français
SMT	Mathématiques Numération Mesure Géométrie Problèmes pratiques	Calcul Géométrie Système métrique Problèmes pratiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
	Exercice sensoriel Sciences d'observation Technologie	Exercices sensoriels Sciences naturelles Sciences physiques Agriculture Travaux manuels	Sciences naturelles Sciences physiques Éducation technologique T.P. de ruralisation	Physiques et chimie Biologie	Sciences naturelles Sciences physiques
DP	ECM EPS Économie familiale	ECM EPS	ECM EPS Économie familiale	EPS Économie familiale	ECM EPS
SH	Histoire- Géographie	Histoire- Géographie	Histoire- Géographie	Histoire- Géographie	Histoire-Géographie
Arts	Chant Dessin	Dessin	Dessin Musique	Dessin	Musique
ALTRO		St. Coran Tawhid (théologie) Fiqh (jurisprudence) Hadith (parole du Prophète) et Morale Histoire du Prophète		Coran Hadith Tawhid et Fiqh Histoire de l'Islam	
		A r a b e Lecture; Écriture; Dictée; Langage; Récitation et chant; Construction de la phrase; Grammaire; Conjugaison; Rédaction		A r a b e Grammaire et conjugaison Lecture Composition Question	

			Anglais	Anglais	Anglais + Langue vivante II Philosophie
--	--	--	---------	---------	--

Tab. 4.1: Raggruppamento delle materie in ambiti di formazione per i programmi di primo e secondo ciclo (classica e *médersas*) e scuola secondaria.

4.4. Confronto orizzontale: scuole a curriculum verso scuole classiche, ossia il nuovo verso il vecchio

I principali cambiamenti riscontrati nei programmi revisionati dopo il 2000 (ossia nel nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale) vanno in una direzione che per molti versi si allinea a quella che è la tendenza in atto a livello internazionale, e per altri (anche se decisamente minori) se ne discosta. Tra i primi: l'organizzazione degli insegnamenti; tra i secondi: lo spazio dedicato alle diverse materie.

4.4.1. Da un approccio disciplinare per contenuti a un approccio interdisciplinare per competenze

I nuovi programmi per le scuole a *curriculum* (che sono contenuti all'interno delle *Guides du maître* stampate rispettivamente nel 2004 per il primo livello, nel 2005 per il secondo livello e nel 2008 per il terzo livello) introducono per la prima volta nel Paese due concetti oggi ampiamente utilizzati in tutte le scuole del mondo (Beech, 2009; Chisholm e Leyendecker, 2009) e assenti nei programmi del 1994: il concetto di interdisciplinarietà e quello di competenza.

Il concetto di interdisciplinarietà viene attuato nei nuovi programmi mediante il raggruppamento delle materie, nei seguenti cinque ambiti di formazione:

- *langue et communication* (LC), che raggruppa il francese e la lingua nazionale;
- *sciences, mathématiques et technologie* (SMT), che raggruppa le scienze, matematica e tecnologia;
- *développement de la personne* (DP), che raggruppa l'educazione civica e morale ECM, l'educazione familiare e l'educazione fisica e sportiva EPS;
- *arts*, che raggruppano la musica, la danza, il canto, il teatro e le arti plastiche (disegno modellaggio, pittura);
- *sciences humaines* (SH), che raggruppano la storia e la geografia.

Tale organizzazione fa sì che nelle cosiddette scuole a *curriculum* le lezioni non siano più organizzate per materie (cosa che tutt'ora accade nelle scuole dove si applicano

i programmi del 1994) ma per domini di formazione, come d'altronde può essere evidenziato osservando gli orari scolastici contenuti, come esempio, nei programmi ufficiali delle scuole classica (tab. 4.2) e a *curriculum* (tab. 4.3).

Horaires	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8.00-8.30	Educ. physique	ECM	Econ. familiale	Educ. physique	ECM
8.30-9.00	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture
9.00-9.30	Vocabulaire	Élocution	Grammaire	Vocabulaire	Vocabulaire théor.
9.30-9.50	Dessin	Écriture	Dessin	Écriture	Récitation
9.50-10.00	Recréation				
10.00-10.30	Numération	Mesure	Numération	Géométrie	Probl. pratiques
10.30-11.00	Grammaire	Lecture	Dictée préparée	Élocution	Rédaction
11.00-11.30	Conjugaison	Dictée préparée	Vocabulaire	Dictée préparée	Dictée de contrôle
11.30-12.00	Ex. Numération	Ex. Mesure	Ex. Numération	Ex. Géométrie	Exerc. Probl. Prat.
Inter-classe					
15.00-15.30	Ex. Numération	Ex. Mesure			Sciences/45'
15.30-16.00	Histoire	Géographie			Chant/15'
16.00-16.10	Recréation				Recréation
16.10-16.40	Lecture	Récitation			Lecture
16.40-17.10	Chant/15' Technologie/15'	Lecture			Technologie

Tab. 4.2: Esempio di orario scolastico riportato nei programmi del 1994 (Ministère de l'éducation, 1994, p. 130).

Horaires	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8.00-8.30	DP eps				
8.30-9.30	LC	LC	LC	LC	LC
9.30-10.00	DP ecm				
10.00-10.30	LC	LC	LC	LC	LC
10.30-11.30	SMT maths				
11.30-12.00	LC	SMT maths	LC	LC	SH
Inter-classe					
15.00-15.30	SH	SH			SMT st
15.30-16.00	SMT st	LC			LC
16.00-16.30	LC	Arts			Arts
16.30-17.00	Arts	Appuis			Appuis

Tab. 4.3: Esempio di orario scolastico riportato nei nuovi programmi (Ministère de l'éducation, 2004, p. 27).

Il concetto di competenza è utilizzato, invece, nei nuovi programmi nell'accezione, indicata nell'articolo 3 della *Loi d'orientation sur l'éducation* (Ministère de l'éducation, 1999), di: «*ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches*». Tale concetto determina un cambiamento profondo nell'organizzazione dei nuovi programmi, che cessano di essere strutturati per contenuti disciplinari, per assumere una forma che ruota intorno alle competenze da raggiungere: competenze disciplinari, che coinvolgono un solo ambito di formazione e competenze trasversali, e di vita, che ne coinvolgono un numero maggiore. Le competenze sono stabilite in modo centrale e rigoroso, secondo le modalità indicate nelle tabelle 4.4, 4.5 e 4.6.

DOMAINES	COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES
LC	Comprendre des énoncés oraux variés
	Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante
	Lire des énoncés écrits variés
	Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante
SMT <i>Math</i>	Lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et le symbolisme mathématiques
	Résoudre des situations problèmes en utilisant des connaissances, des capacités et des habiletés acquises en mathématiques
SMT <i>Sciences</i>	Gérer son environnement
	Protéger sa santé
	Se servir d'instruments, d'appareils à usage courant et de quelques machines simples
	Utiliser rationnellement les différentes sources et formes d'énergie pour améliorer la qualité de la vie
SMT <i>Tech</i>	Réaliser et réparer des objets simples
DP <i>ECM</i>	Affirmer sa personnalité
	Protéger sa santé
	Gérer son environnement
	Se conduire en bon citoyen
	Développer son esprit patriotique

DP	S'adapter au milieu: espaces de jeu (milieu naturel et construit)
EPS	S'opposer/Coopérer
SH	Se situer dans le temps
Histoire	Reconstituer le passé
SH	Se situer dans l'espace
Géographie	Gérer son environnement
Arts Plastiques Musique	Interpréter et réaliser les productions artistiques
Arts Dramatiques/ Danse	S'exprimer avec le corps

Tab. 4.4: Lista delle ventiquattro competenze disciplinari (Ministère de l'éducation, 2008d, p. 17).

COMPÉTENCES TRASVERSALES
Travailler en coopération
Réagir à une communication
Communiquer de façon claire, précise et appropriée
Résoudre une situation problème
Adopter des méthodes de travail efficaces
Réaliser un projet

Tab. 4.5: Lista di sei competenze trasversali. (Ministère de l'éducation, 2008d, p. 18).

COMPÉTENCES DE VIE
Initier et promouvoir des actions
Vivre des règles de sécurité
S'informer pour agir
Agir pour améliorer la qualité de son environnement
Agir pour le maintien de sa santé, celle de sa famille, celle de sa communauté.
Participer à l'entretien et à la gestion des infrastructures collectives
Développer des options pour réussir sa vie
Gérer un projet
Exploiter les possibilités de technologie de l'information et de la communication.

Tab. 4.6: Lista di nove competenze di vita. (Ministère de l'éducation, 2008d, p. 18).

La nuova organizzazione per ambiti disciplinari e competenze determina un

cambiamento nelle modalità in cui sono strutturate le lezioni nelle classi. Mentre, infatti, i programmi del 1994 si limitano a offrire delle indicazioni del tutto generali circa i contenuti da insegnare e le metodologie da utilizzare per lo svolgimento delle lezioni (lasciando, dunque, di fatto all'insegnante l'incarico di strutturare le sue lezioni nei tempi e modi da lui ritenuti più consoni) i nuovi programmi offrono una strutturazione estremamente rigida e dettagliata di tutti gli argomenti da proporre alle classi. Come si può evidenziare dallo stralcio riportato in tabella 4.7, relativo a una lezione per la 2^{ème} nell'ambito di formazione SMT, i programmi specificano il momento dell'anno scolastico in cui tale lezione deve svolta (cerchiato in tab. 4.7), le competenze attese, gli obiettivi, i contenuti, le attività di apprendimento e di valutazione.

<u>SMT, Unité 9, S2</u>				
Compétences	Objectifs	Contenus	Activités d'apprentissage	Évaluation
Lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et les symboles mathématiques	Effectuer des mesures de longueur et de masses	Notion de mesures et de masses	Mesurer une masse en utilisant des boîtes, des verres, le kilogramme et le gramme.	Mesurer du mil avec une boîte. Déterminer la masse d'un objet en utilisant le kilogramme et le gramme.
Gérer son environnement	Produire des plants	- Démarche de production de plants	Confectionner des planches (tracer, piocher, aménager des bordures) Collecter les pots	Tracer puis aménager l'intérieur d'une planche

Tab. 4.7: Stralcio del programma relativo all'ambito di formazione SMT previsto per la seconda settimana (S2) del secondo mese di scuola (U9) ((Ministère de l'éducation, 2004, p. 67).

Essi offrono, inoltre, alcuni esempi di come devono essere organizzate le lezioni. Lo schema utilizzato è sempre lo stesso e prevede, come evidenziabile nell'esempio riportato in tab. 4.8:

[A] una messa in situazione del problema;

[B] una pianificazione delle strategie da adottare e delle risorse materiali o umane necessarie;

[C] una valutazione dei prerequisiti;

[D] un'organizzazione accurata delle attività dell'insegnante e dello studente;

(E) una programmazione delle modalità di valutazione, recupero e rinforzo.

FICHE DE PRÉPARATION DE SÉQUENCE		
Niveau 1, 2^{ème} année		
Suggestions pédagogiques		
[A]	Situation problème	Avant la rentrée des classes dans l'après midi et pendant les récréations, le soleil est très durement ressenti par chacun des élèves et des maîtres, les fleurs plantées souffrent beaucoup. Cette situation sera probablement plus insupportable durant les périodes chaudes de la saison sèche. Quelle est la principale raison de cette situation? Que faut-il faire? Ensemble il a été décidé de produire des plants pour préparer le reboisement de la cour de l'école.
[B]	Contexte de réalisation	Situation réelle
	Ressources éducatives	Ressources matérielles: Règle, différents types de mètres, corde marquée, houe, pots vides...
	Stratégies d'animation	Travail de groupe
Déroulement des activités		
[C]	Pré évaluation:	<ul style="list-style-type: none">• Trace sur une feuille quadrillée une ligne oblique, une ligne horizontale et une ligne verticale• Cite un instrument de mesure de longueur• Nomme les différentes parties d'une plante.
Activités		
[D]	Maître	Élèves
	La veille de la séquence, demander aux élèves d'apporter du terreau et des pots	Apportent du terreau et des pots vides

	<p>vides.</p> <p>Constitue des groupes de 5 à 10 élèves pour l'exécution des activités.</p> <p>Présente et négocie les consignes suivantes avec les élèves.</p> <p>Présente et négocie les consignes suivantes avec les élèves.</p> <p>Nommez les instruments avec lesquels le maçon, le menuisier, le vendeur de tissu, le couturier, etc. font des mesures.</p> <p>A partir des instruments disponibles, identifiez les différents types de mètre (mètre ruban, mètre en bois, mètre métallique, mètre pliant...).</p> <p>Fait la synthèse avec les élèves.</p> <p>Demande aux groupes d'élèves de mesurer les dimensions de la classe, de la porte, d'une fenêtre, d'un banc...; il veille à la bonne exécution de la consigne.</p> <p>Demande aux groupes d'élèves de dire quel instrument et/ou quelle technique le paysan utilise pour mesurer les dimensions de son champ ou de son jardin?</p> <p><i>Le maître fera remarquer le caractère irrégulier de la mesure avec les enjambées.</i></p> <p>Amène les élèves dans le jardin de l'école.</p> <p>Demande aux groupes d'élèves de mesurer des lignes délimitant une planche avec le mètre et les enjambées. Puis trace les lignes délimitant la planche.</p> <p>Demande aux groupes d'élèves de préparer chaque planche tracée, sous sa conduite. (bêchage; mettre du fumier; arroser; etc.)</p> <p>Demande aux groupes d'élèves de remplir les pots avec du terreau et les disposer ensemble dans un endroit où ils peuvent les arroser et les surveiller.</p>	<p>Se répartissent en groupes.</p> <p>Proposent par groupe les instruments de mesure utilisés par chacune des personnes citées.</p> <p>S'exécutent dans les travaux de groupes : observent et identifient et nomment les différents types de mètre.</p> <p>Participent à la synthèse.</p> <p>Les élèves mesurent et notent les résultats.</p> <p>Les élèves mesurent les lignes (certains groupes avec le mètre, d'autres avec les enjambées)</p> <p>Les élèves se répartissent les tâches et préparent les planches</p> <p>Chaque groupe remplit les pots de terreau et les met ensemble en un endroit bien choisi.</p>
[E]	Synthèse	Pour produire un plan, il faut aménager une planche

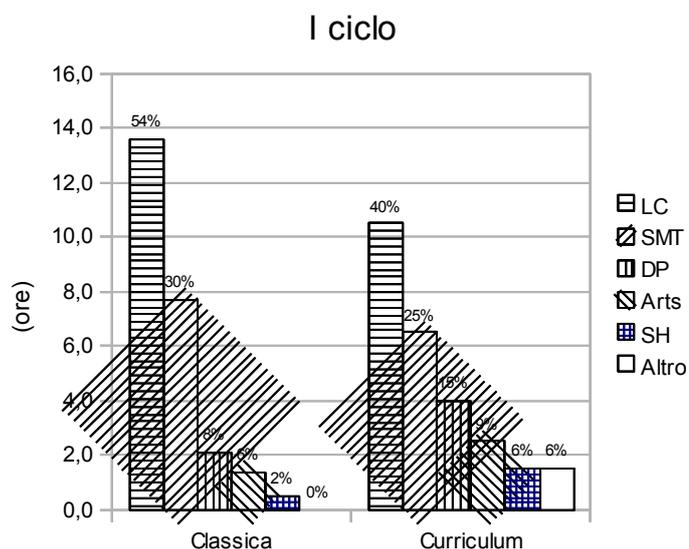
		ou utiliser des pots remplis de terreau.
	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure à l'aide d'en jambées, la distance entre deux repères (2 classes, 2 arbres,...) • Trace à l'aide du mètre une planche dont le grand côté mesure 3 mètres et le petit côté mesure 1 mètre.
	Appui	Remédiation: Les élèves en difficulté reprennent des activités en suivant les consignes. Enrichissement: Le maître propose des activités plus complexes aux élèves qui ont réussi.

Tab. 4.8: Esempio di lezione relativa all'ambito di formazione SMT previsto per la seconda settimana (S2) del secondo mese di scuola (U9) ((Ministère de l'éducation, 2004, p. 79).

Questa strutturazione rigida di programmi e lezioni aiuta certamente a garantire, in analogia a quanto succede ancora oggi nelle centralizzate scuole francesi, una maggiore uniformità nelle scuole di tutto il Paese; purtuttavia essa appare, talvolta, piuttosto complicata e di difficile applicazione (v. le osservazioni rilevate sul campo, § 6.8).

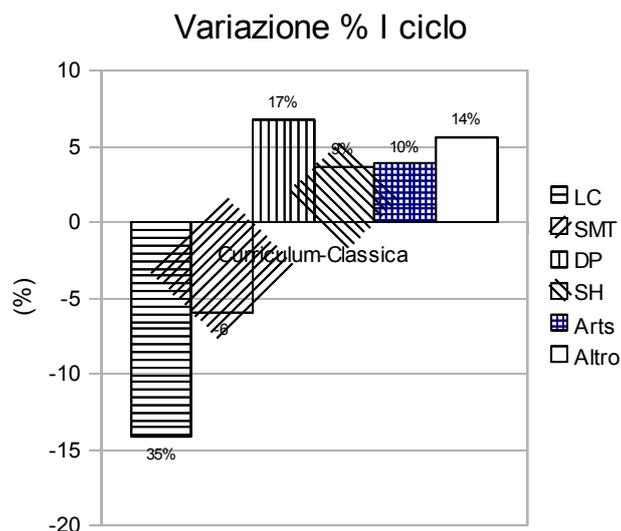
4.4.2. Le diverse materie

Per quanto riguarda lo spazio dedicato alle diverse discipline (che in questo lavoro sono raggruppate in ambiti di formazione), i nuovi programmi portano, rispetto ai vecchi, delle modifiche piuttosto limitate. Se si guarda, infatti, la distribuzione delle durate settimanali degli insegnamenti nelle scuole di primo ciclo, classiche e a *curriculum*, previste dai vecchi e nuovi programmi (graf. 4.1) si osserva un andamento molto simile: la priorità è data in entrambi casi alla lingua ufficiale (LC), cui seguono gli insegnamenti scientifici (SMT) e quelli umanistici e artistici (DP, Arts, SH). Anche l'analisi statistica permette di mostrare che le differenze riscontrate non sono significative ($\chi^2= 3,38$; g.l.= 5; $p<0,01$).



Graf. 4.1: Distribuzione durata settimanale degli insegnamenti al primo ciclo, secondo i programmi di scuola classica, di scuola a curriculum e di *médersas*.

Ciononostante, osservando con più attenzione gli andamenti è possibile riscontrare una tendenza che appare piuttosto dissimile (anche se solo lievemente) rispetto a quella in atto a livello internazionale: mentre a livello internazionale nelle scuole si assiste, generalmente, a un aumento dello spazio dedicato alle discipline scientifiche a scapito di quelle umanistiche, i nuovi programmi per le scuole a *curriculum* introducono delle variazioni che vanno in una direzione opposta. Come si può, infatti, vedere più facilmente dal grafico 4.2, i nuovi programmi determinano, rispetto ai vecchi, una diminuzione della durata degli ambiti scientifici (SMT) (oltreché di quelli di base, ossia LC) e un aumento di quelli umanistici e artistici: DP, SH e Arts.



Graf. 4.2: Variazioni percentuali delle durate settimanali degli insegnamenti (raggruppati in ambiti di formazione) tra le scuole a *curriculum* e le scuole classiche.

4.4.3. Sulle lingue d'insegnamento

Altra importante differenza riguarda le lingue d'insegnamento: mentre i programmi del 1994 stabiliscono che le lezioni siano svolte interamente in francese (con un utilizzo delle lingue nazionali solamente in via sperimentale), i nuovi programmi del *curriculum* sanciscono l'uso concomitante del francese e di una delle tredici lingue nazionali, sulla base di quella metodologia, comparsa nel Paese nel 1987, detta *Pédagogie convergente* (v. § 2.5.). L'utilizzo delle lingue previsto nei nuovi programmi è così cadenzato:

- in *1ère* le lezioni sono svolte interamente in lingua materna;
- in *2ème* per il 75% in lingua materna e il 25% in francese;
- in *3ème* e *4ème* per il 25% in lingua materna e il 75% in francese;
- in *5ème* e *6ème* per il 50% in lingua materna e il 50% in francese.

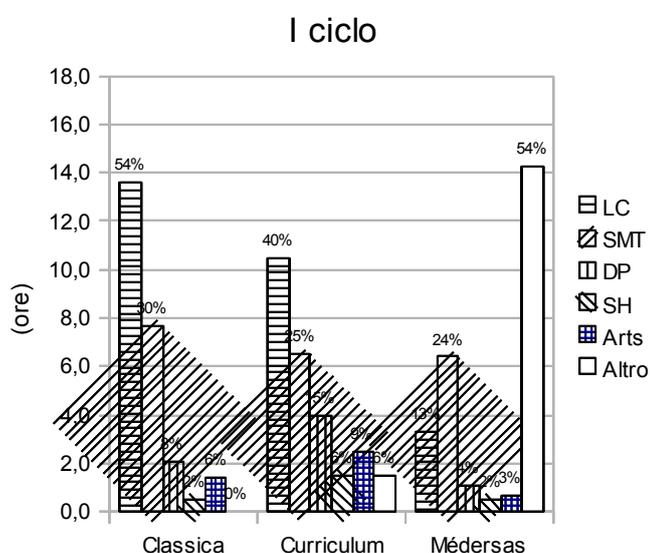
Secondo la metodologia, l'utilizzo delle lingue nazionali, oltre a garantire l'identità culturale e sociale, è, in primo luogo, funzionale a un miglior apprendimento di tutte le materie, francese incluso: la lingua materna permette infatti di acquisire più facilmente quelle competenze necessarie per il successivo apprendimento in lingua francese. In questa accezione tra le lingue si creerebbe, secondo Skattum (2010), una situazione di diglossia, in cui il francese sarebbe riconosciuto come lingua di prestigio, lingua «alta», ufficiale, da contrapporre alle lingue nazionali, le lingue «basse», della famiglia, informali, orali. Seppur in questa ottica un tale utilizzo delle lingue possa essere

visto, per certi versi, come un residuo della violenza epistemologica dei tempi coloniali che vedeva il contrapporsi di presunte razze superiori e inferiori, si deve però riconoscere, in tale strategia, la scelta dello Stato di aprirsi al resto del mondo, offrendo ai propri cittadini strumenti necessari (seppur magari non del tutto equi) per avere un posto di ascolto nel consesso internazionale.

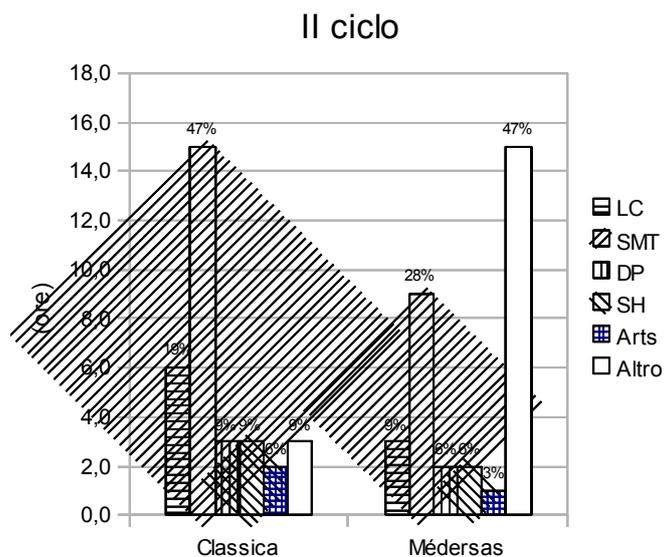
4.5 Confronto orizzontale : scuole laiche verso scuola islamica (*médersas*)

Nonostante il governo del Mali abbia cercato, fin dal momento in cui le *médersas* sono entrate sotto la giurisdizione del Ministero dell'educazione (nel 1985), di uniformare i programmi ufficiali di tutte le sue scuole (laiche e religiose), l'obiettivo è stato solo in parte raggiunto.

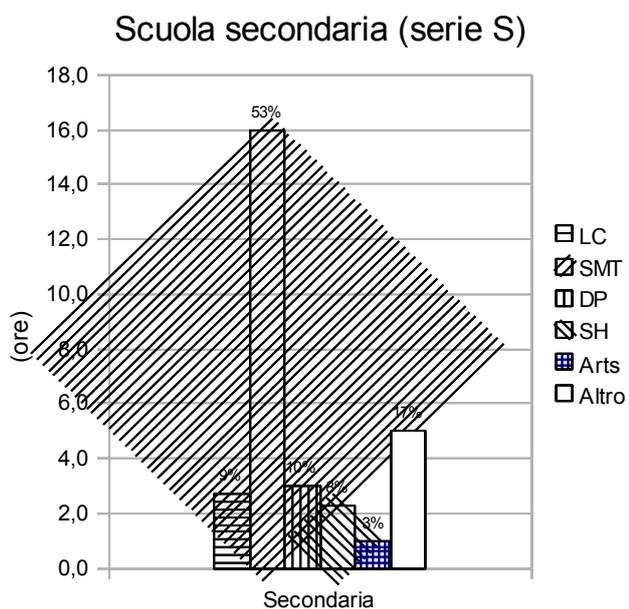
A livello quantitativo, tali differenze riguardano principalmente materie quali il francese (LC), l'arabo e le materie religiose (*Altro*): la prima è, infatti, prevalente nelle scuole laiche (soprattutto di primo ciclo), le seconde nelle *médersas* (v. graff. 4.3, 4.4 e 4.5). L'analisi statistica permette di evidenziare che le differenze riscontrate tra le categorie LC e *Altro* sono statisticamente significative (per LC: $\chi^2= 26,49$; g.l.= 5; $p<0,01$; per *Altro*: $\chi^2= 43,2$; g.l.= 5; $p<0,01$) mentre non lo sono quelle per gli altri domini (per SMT: $\chi^2= 1,4$; g.l.= 5; $p>0,05$; per DP: $\chi^2= 2,3$; g.l.= 5; $p>0,05$; per SH: $\chi^2= 2,4$; g.l.= 5; $p<0,01$; per Arts: $\chi^2= 1,93$; g.l.= 5; $p<0,01$).



Graf. 4.3: Distribuzione durata settimanale degli insegnamenti al primo ciclo, secondo i programmi delle scuole laiche (scuola classica e scuola a *curriculum*) e della scuola islamica (*médersas*).



Graf. 4.4: Distribuzione della durata settimanale degli insegnamenti al secondo ciclo, secondo i programmi di scuola laica (classica) e di *médersas*.



Graf. 4.5: Distribuzione della durata settimanale degli insegnamenti alla scuola secondaria laica, filiera scientifica.

Ma se si analizzano i programmi da un punto di vista anche qualitativo, allora è possibile riscontrare differenze in pressoché tutte le categorie.

4.5.1. Ambito LC

Nelle scuole laiche di primo ciclo la maggior parte delle lezioni, che siano svolte in lingua francese (scuole classiche) o si servano anche dell'utilizzo strumentale delle lingue nazionali (scuole a *curriculum*), sono finalizzate all'acquisizione di competenze di base strettamente necessarie alla mera espressione nella lingua ufficiale, il francese. Nei programmi del 1994, infatti, si legge:

Scuola classica (Programmi del 1994)
<p>Au premier cycle fondamental, l'enseignement du français vise à:</p> <ul style="list-style-type: none">– Favoriser la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance, clarté et correction (à l'orale et à l'écrit) dans un langage simple et contemporain– Favoriser la construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être propres à l'investigation, à la connaissance, à l'action dans et sur le milieu– Contribuer au développement de la créativité linguistique <p>À l'issue du 1er cycle de l'enseignement fondamental, l'élève doit être capable de:</p> <ul style="list-style-type: none">– Utiliser un français simple et fonctionnel dans des situations de communication liées à la vie courante et à son milieu– Réutiliser le langage acquis pour:<ul style="list-style-type: none">• construire des savoirs• raisonner dans les autres domaines d'enseignement• exprimer un jugement, un sentiment, une opinion.

Tab. 4.8: Obiettivi per l'insegnamento di francese declinati nei programmi di primo ciclo della scuola classica (Ministère de l'éducation, 1994, pp. 7-8).

Anche al secondo ciclo e nella scuola secondaria (scuole laiche), benché il tempo a disposizione per l'ambito LC diminuisca rispettivamente a sei e a tre ore, l'obiettivo resta sempre quello linguistico, cui si affianca, solo nella scuola secondaria, anche lo studio generale della letteratura. Nei programmi infatti si legge:

Scuola classica (Programmi del 1990)	Scuola secondaria (Programmi del 1982)
<p>Au moment où l'on met en application les nouveaux programmes de Français du 2ème Cycle de l'enseignement Fondamental, il</p>	<p>OBJECTIF GENERAUX. 1. Apprendre aux élèves à lire et analyse, comprendre et apprécier différents types de</p>

convient d'attirer l'attention des maîtres chargés de leur exécution sur un certain nombre de points:

1. Éviter les clivages stériles entre les différentes disciplines de français (grammaire – rédaction, lecture expliquée – lecture suivie et dirigée – dictée préparée – récitation – vocabulaire). Ces éléments harmonieusement conjugués doivent aider l'élève à s'exprimer correctement.

2. La grammaire doit être mise au service de l'expression. [...].

3. Lecture: le maître accordera la priorité à la lecture. Pas d'histoire littéraire, de biographies dictées. Ne pas consacrer une heure à présenter l'homme et l'œuvre (ou tel mouvement, tel courant, telle école, tel genre littéraire). Donner uniquement les éléments qui permettront d'éclairer le texte. La parole doit être aux élèves [...]

5. Récitation: la récitation est avant tout une leçon de français en action, vocabulaire, syntaxe, évolution, tout s'y mêle et bien réciter c'est, en un sens, apprendre à bien parler. Elle est aussi une leçon de littérature et d'art. Ces deux aspects de la récitation sont trop souvent négligés et les textes les plus beaux restent ainsi inefficaces pour l'initiation à l'art dramatique d'où l'importance que le maître doit accorder à la préparation de la récitation.

texte, tout en éveillant et en développant leur esprit critique, leur jugement.

2. Leur apprendre à s'exprimer correctement et aisément aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en fonction des situations de communication.

3. Faire acquérir un niveau de culture générale et de culture littéraire permettant éventuellement la poursuite des études.

4. Sensibiliser les élèves aux grands problèmes humains.

5. Aider à la maîtrise des autres matières, le français étant le médium d'enseignement des autres disciplines.

Tab. 4.9: Obiettivi per l'insegnamento di francese declinati nei programmi di secondo ciclo della scuola classica (Ministère de l'éducation, 1990, p. 19) e di scuola secondaria (Ministère de l'éducation, 1982).

Viceversa, nelle *médersas* l'insegnamento del francese occupa uno spazio molto più limitato (secondo quanto emerso durante il *Séminaire national sur les médersas* del 1992, il *Forum national sur les médersas* del 1999, le interviste condotte da Roy nel 2005 ma anche nei colloqui da me avuti con il direttore della *médersas* di Sévaré⁵⁷ e i

⁵⁷ Intervista del 9 dicembre 2009.

conseillers pédagogiques pour les médersas dei CAP di Mopti⁵⁸ e di Sévaré⁵⁹), non sufficiente a garantire agli studenti una conoscenza adeguata della lingua ufficiale, né allo scritto, né all'orale. Il tempo dedicato a tale ambito è, infatti, solamente di circa tre ore sia al primo che al secondo ciclo, contro le tredici ore al primo ciclo della scuola classica e le sei ore al secondo.

Va osservato che la lingua di base per l'insegnamento nelle *médersas* è costituita proprio dalla lingua araba, il cui studio viene peraltro perfezionato nel corso degli anni per acquisirne una migliore padronanza in quanto rappresenta il “veicolo” per l'apprendimento di tutte le altre discipline e, soprattutto, per la lettura dei testi religiosi e per la comunicazione con la comunità internazionale islamica.

Un confronto qualitativo dei programmi permette, però, di evidenziare che, nonostante la drastica riduzione del tempo, i programmi di francese per le *médersas* sono pressoché identici a quelli delle altre scuole. I programmi di secondo ciclo, infatti, si differenziano da quelli delle scuole laiche solamente per:

1. l'aggiunta di due brani di autori francesi (*L'art d'être grand-père* di Victor Hugo in 7ème; *Terre des hommes* di Antoine de Saint Exupéry in 8ème) e di altri provenienti da importanti esponenti maliani assenti nei testi di scuola pubblica, quali: *L'étrange destin de Wangrin* e *L'enfant Peul* di Amadou Hampaté Bâ (in 7ème); estratti dalla trilogia di Kouta (*Le lieutenant de Kouta*, *Le coiffeur de Kouta*, *Le boucher de Kouta*) di Massa Makan Diabaté (in 8ème); *La savane rouge* di Fily Dabo Sissoko (in 8ème)⁶⁰;
2. la sostituzione, in 9ème, di tutti i brani estratti dal libro *Sundiata* di Djibril Tamsir Niane con brani prelevati dagli *Essais* di Montaigne e da *Liberté* di Léopold Sédar Senghor.

⁵⁸ Intervista del 7 dicembre 2009.

⁵⁹ Id.

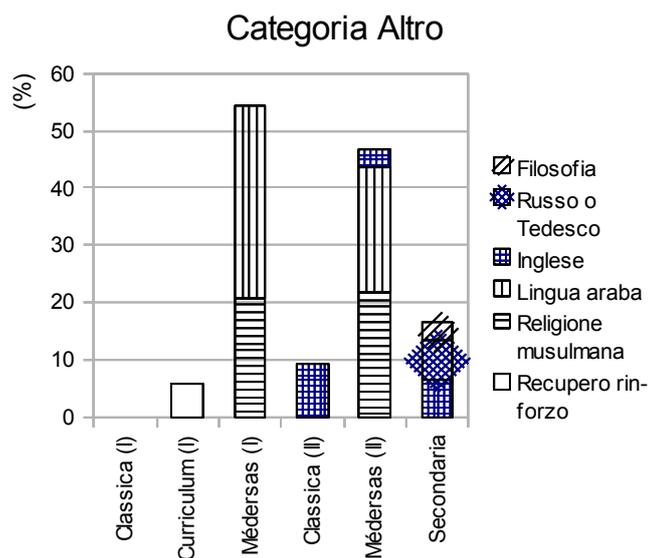
⁶⁰ Classici della letteratura maliani, i testi scelti sono tutti ambientati in epoca coloniale e mettono in luce i contrasti creati dall'incontro tra il colonialismo e una tradizione pregna di religione islamica; sono inoltre occasione per parlare, attraverso le avventure dei personaggi, dei comportamenti umani corretti e sbagliati (questi ultimi scaturiti sovente dall'incontro con il colonizzatore), dei valori giusti, della tradizione e, infine, della religione, descritta in alcuni brani come via di salvezza.

Si noti che queste differenze, che vanno nella direzione di un aggravio di argomenti da studiare, fanno, da una parte, dubitare circa la reale applicazione (e applicabilità) dei programmi nelle scuole di *médersas* e dall'altra, specificamente per la scelta in *9ème* di eliminare i brani del testo *Sundiata*⁶¹, interrogare sul significato dell'attenuazione, nella formazione degli allievi di *médersas*, dei sentimenti identitari, patriottici e nazionalistici, a vantaggio dell'obiettivo di diffusione della cultura arabo-islamica in Mali nella prospettiva di una più ampia comunicazione con la comunità religiosa islamica.

4.5.2. Categoria “altro”

“Altro” è una categoria eterogenea che racchiude, in parte, insegnamenti come l'inglese, il tedesco e il russo, che sono presenti a partire dal secondo ciclo in tutte le scuole laiche e religiose del Paese e, in parte, insegnamenti presenti solo in alcune tipologia di scuola; alcuni di questi (il “recupero e rinforzo” al *curriculum* e la filosofia alla scuola secondaria laica) sono insegnamenti minori, altri sono invece preponderanti, quali l'arabo e la religione islamica, discipline esclusive e prioritarie nelle *médersas* (v. graf. 4.6).

⁶¹ Come visto nel § 1.2.2. il testo *Sundiata* parla del celebre re dell'impero del Mali vissuto tra il 1230 e il 1255 e racconta, dunque, di uno dei periodi più famosi e brillanti della storia del Mali, quello che diede il nome al Paese all'indomani dell'indipendenza.



Graf. 4.6: Percentuale sul totale delle ore di scuola settimanali dedicata allo studio di altre materie nelle diverse tipologie di scuola.

Una descrizione degli insegnamenti religiosi nelle *médersas* è riportata in tabella 4.10.

INSEGNAMENTI RELIGIOSI NELLE <i>MÉDERSAS</i>	
<p>L'insegnamento religioso nelle <i>médersas</i> prevede lo studio di diverse materie quali: il santo Corano, la teologia (<i>tawidh</i>⁶²), la giurisprudenza (<i>fiqh</i>⁶³), la morale (<i>hadith</i>⁶⁴), la parola e storia del Profeta. Lo studio del Corano comporta lettura, salmodia, commento, trascrizione e memorizzazione di alcune sure⁶⁵ del Libro Sacro. L'apprendimento a memoria in arabo comincia, in <i>Ière</i>, con lo studio di una sura, la prima <i>al-Fâtiha</i> (il termine <i>al-Fâtiha</i> significa la "aprente"), unica considerata assolutamente necessaria per poter recitare le cinque <i>assalat</i>, ossia le cinque preghiere islamiche canoniche quotidiane obbligatorie per ogni fedele:</p>	
<p>1. Nel nome di Allah, il Clemente il Misericordioso</p>	<p>1. Bi-smi llâhi al-Rahmâni al-Rahîm 2. Al-hamdu li-llâhi Rabbi l-âlamîn</p>

⁶² *Tawidh*, in arabo unicità, è il principio cardine su cui si basa nella cultura islamica il concetto dell'unità e unicità di Dio (Allah).

⁶³ Giurisprudenza coranica.

⁶⁴ *Hadith* in arabo significa racconto, narrazione, ma ha un significato molto più importante perché è parte costitutiva della cosiddetta *Sunna*, la seconda fonte della legge islamica (*shari'a*) dopo lo stesso Corano.

⁶⁵ Termine arabo usato per indicare ognuna delle 114 ripartizioni del Corano.

- | | |
|---|--|
| 2. Lode ad Allah il Signore dei mondi | 3. Al-Rahmāni al-rahīm |
| 3. Il Clemente, il Misericordioso | 4. Maliki yawmi al-dīn |
| 4. Signore del Giorno del Giudizio | 5. Iyya-Ka na'budu wa iyya-Ka nasta'in |
| 5. Te noi adoriamo e a Te ci rivolgiamo per aiuto | 6. Ihdi-nā al-Sirāta al-Mustaqīm |
| 6. Mostraci la retta via | 7. Sirāta alladhīna an'amta 'alay-him ghayra al-maghdūbi 'alay-him wa lā al-dāllīn. Amīn |
| 7. La via di coloro cui hai concesso la Tua grazia, di coloro che non suscitano la Tua ira e che non vagano nell'errore. Amen | |

Al secondo ciclo, lo studio del Corano consiste nella lettura, commento, recitazione, trascrizione e, in alcuni casi, memorizzazione delle seguenti sure:

In 7^{ème}: sura LXXVIII, an-*Naba'*, l'annuncio (40 versetti);

In 8^{ème}: sura LXVII, al-*Mulk*, la sovranità (30 versetti), sura LXIX, al-*Hâqqah*, l'inevitabile (52 versetti), sura LXXI *Nûh*, *Noè* (28 versetti), sura LXXIV al-*Muddattir*, l'avvolto nel mantello (56 versetti), sura LXXV al-*Qiyâmah*, la resurrezione (40 versetti);

In 9^{ème}: sura LXVI at-*Tahrîm*, l'interdizione (12 versetti), sura LXV at-*Talâq*, il divorzio (12 versetti), sura LXIV at-*Taghâbûn*, il reciproco inganno (18 versetti), sura LXI as-*Saff*, i ranghi serrati (14 versetti), sura LXII al-*Jumu'a*, il venerdì (11 versetti), sura LXIII al-*Munâfiqûn*, gli ipocriti (11 versetti), sura LIX al-*Hashr*, l'esodo (24 versetti), sura LX al-*Mumtahanah*, l'esaminata (13 versetti), sura LVIII al-*Mujâdalah*, il disputante (22 versetti).

La morale (*hadith*) comporta invece la memorizzazione di quindici *hadith* e lo studio di altri venticinque in 7^{ème}; di diciassette *hadith* relativi ai cinque pilastri dell'islam (testimonianza di fede, preghiere rituali, digiuno durante il mese di *Ramadan*, elemosina canonica, pellegrinaggio alla Mecca) in 8^{ème}; di un numero variabile di *hadith* scelti dall'insegnante sugli obblighi religiosi e morali in 9^{ème}. In teologia gli alunni studiano, invece, temi riguardanti l'unicità di Dio, i principi dell'islam, i profeti e i loro miracoli mentre in giurisprudenza gli alunni studiano quanto già appreso al primo ciclo con la sola aggiunta dei diversi tipi di preghiera oltre a più temi relativi ai riti legati alla morte, al matrimonio e al ripudio.

Per quanto riguarda l'insegnamento religioso, al liceo gli allievi continuano ad approfondire le loro conoscenze del Corano con la lettura, la salmodia, il commento e la memorizzazione di una sura l'anno: la quarta sura an-*Nisâ'*, le donne (176 versetti) in 10^{ème}; la terza sura *Âl-Imrân*, la famiglia di *Imran* (200 versetti) in 11^{ème}; la seconda sura, la più lunga di tutto il Corano, al-*Baqara*, la giovenca (286 versetti) in classe di *terminale*. Essi seguono inoltre un corso di interpretazione del Corano in cui studiano la storia della rivelazione, la recensione definitiva del testo coranico, della sua trasmissione scritta, dell'interpretazione e traduzione in lingua francese.

Per quanto riguarda i corsi di *Hadith*, teologia e giurisprudenza ogni anno l'insegnante sceglie trenta

hadith relativi ai giusti comportamenti di un musulmano, le fede e l'islam. Dalla *10ème* gli allievi sono avviati alle scienze degli *hadits* e cominciano a trattare temi diversi quali la fedeltà, la falsa testimonianza e il divieto di insultare un musulmano, oppure, in *11ème*, il digiuno, l'obbedienza ai genitori e tutori, la vita coniugale e, in classe di *terminale*, i consigli legati a: la lettura del Corano in gruppo, la scelta giusta degli amici, il regolamento dei conflitti, la clemenza verso i deboli e gli animali. In teologia numerosi temi sono trattati legati ai problemi della vita islamica di fronte ai quali si possono trovare gli allievi, tra cui: il legame tra l'islam e le altre religioni, i diversi gruppi che compongono l'islam, le scienze, l'etica. In *10ème* vengono trattati i temi dell'unicità di Dio e dei diversi tipi di miscredenze. In *terminale* gli argomenti trattati sono i pilastri della fede: l'ultimo giudizio, il destino, il giudizio nella tomba, il paradiso e l'inferno. Inoltre gli allievi imparano le basi delle altre due religioni monoteiste: il giudaismo e il cristianesimo. Per quanto riguarda la giurisprudenza in *10ème* si continua per la via tracciata precedentemente dando grande importanza alla purificazione e alla preghiera. In *11ème* la questione del digiuno del *Ramadan*, del pellegrinaggio, delle relazioni uomo/donna e del divorzio. Infine in *terminale* la questione del commercio, della giustizia e della testimonianza, dei divieti e limiti ai credenti prendono tutto lo spazio. I fondamenti del diritto (*usûl al-fiqh*) sono anche studiati dagli allievi di liceo in *11ème* e *terminale*.

Tab. 4.10: Descrizione dell'insegnamento islamico nelle *médersas* (Kavas, 2003, pp. 256-62).

4.5.3. Ambito SMT

Nonostante i programmi relativi alle diverse scuole del Paese dedichino agli insegnamenti scientifici uno spazio abbastanza uniforme (come visto precedentemente, la differenza delle durate degli insegnamenti riscontrata nei diversi ordini e gradi non era statisticamente significativa), emergono, a livello qualitativo, delle differenze (talvolta apparenti, talvolta sostanziali) piuttosto interessanti.

Per denominare le materie che costituiscono l'ambito SMT, i programmi delle scuole laiche utilizzano il termine *téchnologie*, quelli di *médersas* i termini *travaux manuels* e *agriculture* (v. tab. 4.11).

I CICLO			II CICLO		SECONDARIA
Scuola classica (Programmi del 1994)	Scuola a curriculum (Programmi del 2002)	<i>Médersas</i> (Programmi del 1988)	Scuola classica (Programmi del 1990)	<i>Médersas</i> (Programmi del 1988)	Scuola secondaria (Programmi del 1982)
Exercice sensoriel Sciences d'observation	Sciences	Exercices sensoriels Sciences naturelles	Sciences naturelles Sciences physiques	Physiques Chimie Biologie	Sciences naturelles Sciences physiques

		Sciences physiques			
Technologie	Technologie	Travaux manuels Agriculture	Éducation technologique T.P. de ruralisation	-	-

Tab. 4.11: Denominazione degli insegnamenti di scienze e tecnologia nei diversi programmi.

Per interpretare il significato di tale differenza e capire se essa sia il frutto di una scelta educativa deliberata volta a offrire espressamente formazioni differenti ad alunni di diversi ordini e gradi d'insegnamento (agli studenti di scuole laiche una formazione più tecnologica, moderna, informatica, e a quelli delle scuole religiose una formazione più agricola e rurale?) si analizzano gli obiettivi per la tecnologia, relativi alle diverse scuole. Nei programmi si legge:

TÉCHNOLOGIE		
	Scuola classica (Programmi del 1994)	Scuola a curriculum (Programmi del 2002)
I CICLO	<p>Objectifs spécifiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1ère et 2ème années L'élève doit être capable d'identifier les outils, les produits et le matériel utilisé en technologie (couteaux, colle, carton, etc...) - 3ème et 4ème années L'élève doit être capable d'identifier les outils: cisailles, pinces, tenailles, scies, rabot⁶⁶, etc... - 5ème et 6ème années L'élève doit être capable capable de réparer ou de confectionner des objets simples (en bois, métal, carton, banco) en usage dans son milieu. 	<p>Objectifs spécifiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des outils et leur fonction d'usage (outils domestiques, outils agricoles,...) - Utiliser des outils dans la confection d'objets - Confectionner des objets simples par pliage, assemblage, modelage - Observer les mesures de sécurité - Réparer des objets simples (par collage, liens, nettoyage).
II CICLO	Scuola classica (Programmi del 1990)	

⁶⁶ *Rabot*, pialla nella lingua italiana.

– 7ème année

Expression graphique (identifier les instruments courants utilisés en dessin technique, les traits conventionnel et l'écriture normalisée. Représenter les vues d'un objet simple dans trois plans de projection);

Menuiserie (description outils de sciage rabotage et traçage);

Maçonnerie (définition habitat traditionnel et moderne; Réalisation d'un mur en banco);

Forge (identification, utilisation et entretien outils de dressage, mesurage, traçage, coupage, perçage; étude sommaire des opérations fabrication; confection d'objets utilitaires)

Électricité (circuit électrique simple; notions sommaires de sécurité)

Activité pratiques (la vannerie, la poterie, le tissage, la maroquinerie, la sérigraphie, la pyrogravure).

– 8ème année

Expression graphique (lire et interpréter la projection orthogonale d'un objet technique comportant une coupe simple);

Menuiserie (réalisation d'objets utilitaires à l'aide de l'outillage usuel; description sommaire et schématique des outils suivants: bédane, ciseau; confection d'objets d'objet utilitaires);

Maçonnerie (édification d'un mur en banco, en banco stabilisé; appareillage des briques pleines; construction d'un perron d'accès, de margelle, cuisinière sans fumée);

Forge (confectionner un objet technique; traçage de la surface; exemple de réalisation: sceau, arrosoir, louche fourneau...)

Électricité (provocation volontaire d'un court circuit);

Mécanique (transmission et transformation des mouvements).

– 9ème année

Menuiserie (assemblage usuels; confection de matériel didactiques: équerres, règles, compas...);

Maçonnerie (choix et dosage des matériaux; Réalisation: linteau, scellement, toiture...);

Forge (confection d'objets utilitaires par trempage);

Électricité (nature du courant électrique; intensité du courant électrique; électrolyse, résistance; tension; réalisation des montages simples);

Mécanique (principe de fonctionnement du moteur; transmission directe par friction, par chaîne, par courroie).

Tab. 4.12: Obiettivi per l'insegnamento di tecnologia declinati nei programmi di primo ciclo della scuola classica (Ministère de l'éducation, 1994, p. 103) e a *curriculum* (Ministère de l'éducation, 2004, p. 14) e nei programmi di secondo ciclo della scuola classica (Ministère de l'éducation, 1990, pp- 118-121).

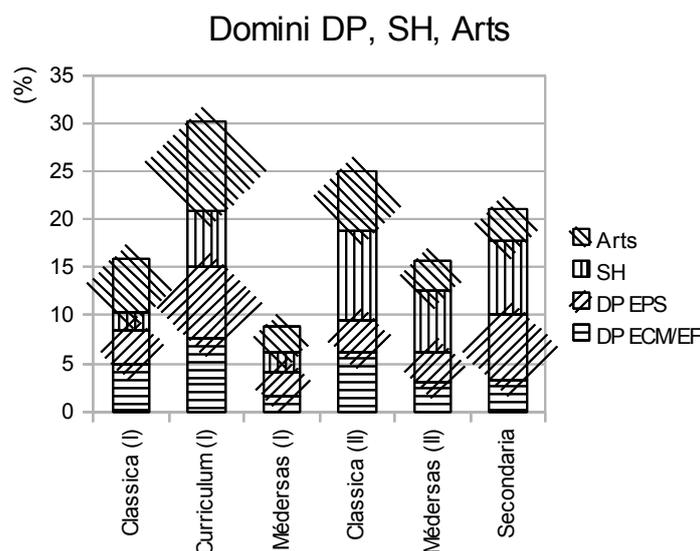
A dispetto di un appellativo che, almeno per noi occidentali, viene oggi automaticamente associato al mondo moderno e informatizzato, la concezione di

tecnologia che emerge in tutti i programmi è sempre e ovunque legata al mondo rurale e tradizionale (v. tab. 4.12): il mondo del falegname, del muratore, del forgiatore, dell'agricoltore, dell'elettricista, del meccanico. Pertanto, con la selezione di competenze esclusivamente di carattere manuale, la *téchnologie* non sarebbe, da un punto di vista educativo, sostanzialmente differente dai *travaux manuels*. Ma da un punto di vista politico tale differenza assumerebbe, invece, un significato diverso, da associare piuttosto al momento storico in cui i programmi sono stati scritti: così l'introduzione del termine *téchnologie*, che compare solamente nei programmi successivi agli anni Novanta, sarebbe il segnale del tentativo di aderire e adeguarsi al cambiamento in atto nel mondo con il diffondersi delle nuove tecnologie; tentativo che però, nella sua applicazione concreta, appare svuotato di ogni reale sostanza.

Anche la mancanza nei programmi delle scuole laiche di primo ciclo (classiche e a *curriculum*), delle materie denominate *travaux pratiques de ruralisation e agriculture* (v. tab. 4.11) sembra avere una spiegazione analoga: lungi dall'indicare una scelta dello Stato di negare competenze agricole e rurali agli studenti di primo ciclo (e la presenza nei programmi di scienze del 1994 di insegnamenti relativi all'agricoltura lo dimostrerebbe), tale assenza deve essere interpretata, ancora una volta, in chiave storico-politica, e più nello specifico, sulla base del cambiamento avvenuto nel periodo precedente a quello della stesura dei programmi del 1994: il passaggio dalla dittatura alla democrazia. Così i *travaux pratiques de ruralisation e agriculture*, insegnamenti, come detto nel § 2.4., introdotti per la prima volta da Moussa Traoré e simbolo di quell'epoca, vennero immediatamente eliminati dai programmi del periodo democratico; ma l'eliminazione di tali materie fu, ancora una volta, un'operazione solo apparente.

4.5.4. Ambito DP, SH e Arts

Nelle *médersas* si assiste a una contrazione nel numero di ore riservate agli ambiti DP, SH e Arts e a una limitazione, nel secondo ciclo, dei programmi di educazione civica e morale alla sola educazione familiare (v. graf. 4.8).



Graf. 4.8: Numero di ore dedicate all'ambito disciplinare SH (insegnamenti di storia e geografia) e alla ECM nelle diverse tipologie di scuola.

Anche in questo caso, come già notato per l'ambito LC, tali differenze sembrano andare nella direzione di una riduzione di quelle materie (educazione civica, storia e geografia soprattutto) tese maggiormente alla formazione di un'identità maliana: i programmi di educazione civica e morale, infatti, finalizzati alla formazione del cittadino maliano, prevedono l'acquisizione di tutta una serie di conoscenze relative al Paese e alla sua amministrazione (la bandiera, l'inno nazionale, le amministrazioni, i ministeri, i servizi, le cariche dello stato, la giustizia...), oltreché di regole comportamentali ritenute idonee per lo svolgimento della vita pubblica e privata. Come si può vedere dell'estratto del programma ufficiale del 1994 (v. tab. 4.13), tra i banchi di scuola gli alunni imparano i valori e i disvalori sociali e i comportamenti ritenuti corretti da tenere in famiglia, in classe, in strada:

**Éducation civique et morale
(Programmi del 1994)**

(Classe di 1ère) Je ne répons pas seulement "Oui" ou "Non": j'ajoute Monsieur, Madame, Mademoiselle, Papa, Maman. [...] Je prends soin de mes outils d'écolier. Je prends soin de mon ardoise, de mon livre: je colle le pages déchirées, je couvre mon cahier. [...] Je frappe à la porte avant d'entrer. Je entre seulement quand on me le permet. Je fais ma toilette. je me lave. [...] Je demande pardon quand je dérange quelqu'un. [...] Je fais raccommoder mes vêtements déchirés. [...] Je salue

mes parents matin et soir. [...] J'obéis toujours au maître et à mes parents. Je ne cours pas après les véhicules

(Classe di 2ème) Je viens toujours à l'heure. [...] Je fais bien mon travail. J'entretiens bien mes outils de travail. [...] Je ne mendie pas même en cas de infirmité. [...] Je ne jette pas n'importe où ce qui peut blesser ou ce qui peut salir. [...] Je prends soin de mes petits frères. [...] Je lave les ustensiles de cuisine à l'eau et au savon. Je fais toujours bien cuire la viande. Je conserve bien mes aliments. Je ne bois pas de boissons alcoolisées. Je trouve de l'eau potable au puits, à la fontaine, à la source. Je bois de l'eau potable

(Classe di 3ème) Ne jetons pas les ordures n'importe où. [...] Le bon emploi de l'argent: ne pas gaspiller. Ne soyons pas gourmands. [...] La nuit ma bicyclette doit avoir un bon éclairage. [...] Je ne passe pas trop près d'un véhicule arrêté. [...] Je ne traverse pas la route à un carrefour. [...] Ne tuons pas inutilement les animaux. Je ne joue pas avec une arme. [...] L'alcool fait perdre la raison et la dignité. [...] Obéissance aux parents: la prévenance. Aimons nos parents: Comment devons-nous leur parler. [...] Le beau métier de l'artisan: le forgeron. [...] Ne volons pas. [...] Le mensonge est mauvais, disons la vérité. La vaniteux. Soyons modestes. L'hospitalité. Aidons nos parents aux champs

(Classe di 4ème) La sobriété. L'alcoolisme: danger social. Le beau métier du cultivateur. Soyons bons envers les animaux: ne les maltraitons pas. La colère: restons calmes. [...] Soyons modestes. [...] Soyons sincères. [...] Il n'ya pas de sot métier. [...] Tu seras un bon citoyen. [...] La solidarité. [...]

(Classe di 5ème) L'alcoolisme: danger pour l'homme, pour la famille, pour la société. Toxicomanie: ses danger. Travailler à s'instruire sans cesse. La misère du paresseux. [...] Le mensonge est une lâcheté. Le respect de la parole donnée, des engagements. La modestie. [...] L'honneur du nome. La médisance: les mauvais langues. La calomnie. L'honneur. La politesse. [...] Travail intellectuel et travail manuel: valeur égale. Les travailleurs font la richesse du pays.

(classe di 6ème) [...] La sincérité. Toutes les vérités ne sont pas bonnes à dire. La suffisance et la vanité. La légitimité. L'insolence. L'ingéniosité. L'esprit d'initiative. L'esprit de sacrifice. [...] Pitié- charité [...].

Tab. 4.13: Obiettivi per l'insegnamento di educazione civica e morale, secondo i programmi di primo ciclo della scuola classica (Ministère de l'éducation, 1994, pp. 94-101).

Anche i programmi di storia e geografia, specie nel primo ciclo, con i loro percorsi didattici volti alla comprensione della nozione di passato storico e di spazio geografico, sono principalmente incentrati sul Paese e sullo studio di situazioni immediatamente vicine e familiari all'alunno: la scuola, il quartiere, il villaggio in *4ème*; *l'arrondissement*, il *cercle* e la *région* in *5ème*; la Nazione o, al massimo, l'Africa occidentale in *6ème*. I collegamenti a Paesi diversi (Europa soprattutto), presenti soprattutto nel programma di storia per la *6ème*, sono sempre funzionali alla caratterizzazione di periodi significativi della storia del Mali, come, ad esempio, il

periodo coloniale. Nei programmi ufficiali infatti si legge (v. tab. 4.14):

Programmi di primo ciclo, 1994	
Contenu du programme d'histoire	Contenu du programme de géographie
<p>– 4ème année</p> <p><i>Notion de temps.</i> Le jour, le mois, l'année</p> <p><i>Notion de passé.</i> Mon école: création, développement. Mon village ou mon quartier: fondation, développement, les grands événements du passé (guerre, famine, épidémie, etc.). Les fêtes traditionnelles du village ou du quartier. Les grandes figures légendaires du village ou du quartier: les chefs traditionnels, les grands artisans et artistes, grands guerriers, grands cultivateurs, grands éleveurs ou grands pêcheurs.</p> <p>– 5ème année</p> <p><i>Notions générales.</i> Notion de chronologie: génération, siècle, millénaire; l'ère chrétienne, l'ère musulmane. Les grandes divisions du passé: la préhistoire et l'histoire. Les sources de connaissance du passé. <i>Les progrès de l'humanité.</i> La vie des premiers hommes. L'Homme et le feu. L'Homme améliore sa nourriture, son habillement et son habitation. L'Homme améliore son éclairage, ses méthodes de cultures, ses moyens de transport, ses moyens d'information. <i>Histoire locale.</i> Mon arrondissement: sa création, les chefs qui se sont succédés. Mon cercle: sa création, les commandants de cercle. Ma région autrefois: les grandes figures historiques et légendaires. Ma région: création, les gouverneurs.</p> <p>– 6ème année</p> <p><i>Les grands Empires du Soudan occidental.</i> L'Empire du Ghana (origine, apogée, déclin).</p>	<p>– 4ème année</p> <p><i>L'orientation.</i> Les quatre points cardinaux</p> <p><i>Notion d'espace.</i> Le plan de la classe, de l'école, du village ou du quartier; notion de carte</p> <p><i>La Terre dans l'espace.</i> Forme, mouvement de rotation de la Terre; le jour et la nuit</p> <p><i>Notion de climat.</i> Température, vents, nuages et pluie; les saisons; les zones de climat</p> <p><i>L'eau à la surface de la Terre.</i> Le marigot, la rivière, les fleuves, la mer</p> <p><i>Le relief.</i> notion de relief; les formes du relief</p> <p>– 5ème année</p> <p><i>Monographie locale.</i></p> <p>Mon village: situation, limites, relief; climat, végétation, hydrographie; population; activités des habitants; voies et moyens de communication; administration</p> <p>Mon arrondissement: situation, limites, étendue</p> <p>Mon cercle: situation, limites, étendue</p> <p><i>Étude régionale.</i></p> <p>Ma région: situation, étendue, limites, relief; climat, végétation, hydrographie; population; division administrative; ressources naturelles, agriculture, élevage, pêche; artisanat, industries, tourisme; voies et moyens de communication; échanges commerciaux</p> <p>– 6ème année</p> <p><i>Mali.</i> Situation, limites, étendue; relief; climat, les paysages naturels; hydrographie; population; organisation administrative;</p>

<p>La fondation de l'Empire du Mali. L'Empire du Mali: du règne de Kankou Moussa au déclin. La fondation de l'Empire Songhoy. L'Empire Songhoy: des Askia au déclin. Tombouctou et Djenné au XVI^e siècle. <i>Les grandes inventions à la fin du Moyen Age</i>. Le papier, l'imprimerie, la poudre à canon, la boussole, le gouvernail et la caravelle. <i>Les premiers contacts avec les Européens</i>. Les grandes découvertes maritimes et leurs conséquences. La traite des esclaves en Afrique. <i>Les royaumes soudanais du XVIII^e au XIX^e siècle</i>. Le royaume bamanan de Ségou. Le royaume Massassi du Kaarta. Le royaume peul du Macina. Le royaume du KénéDougou. <i>La conquête coloniale</i>. Les explorateurs au Soudan (actuel Mali). La pénétration française au Soudan (actuel Mali). La résistance à la pénétration française: Samory, Amadou, Ba Bemba, les Touareg.</p>	<p>ressources naturelles, agriculture, élevage et pêche; artisanat, industries, tourisme; voies de communication et moyens de transport; les échanges commerciaux</p> <p><i>L'Afrique occidentale</i>. Divisions politiques.⁶⁷</p>
--	---

Tab. 4.14: Obiettivi per gli insegnamenti di storia e geografia, secondo i programmi di primo ciclo della scuola classica (Ministère de l'éducation, 1994, pp. 70-74).

Allo stesso tempo, alla riduzione di orario non consegue alcuna modifica dei programmi che, una volta tradotti dall'arabo all'italiano, sono apparsi identici a quelli delle scuole pubbliche (v. per esempio i programmi di storia riportati in fig. 4.2, p 187). Anche in questo caso, così come già evidenziato per l'ambito LC, emergono dubbi circa la reale applicazione e applicabilità dei programmi di *médersas*.

4.6. Confronto verticale tra le scuole laiche

Una comparazione interna alle scuole laiche, permette di evidenziare che il primo ciclo, nonostante i propositi generali di apertura al mondo contemporaneo e alla sua evoluzione, appare in realtà contraddistinto dal prevalere di aspetti applicativi, tecnici, quasi professionalizzanti, che sembrano trovare validità e utilità soprattutto all'interno dello stesso e immutato mondo rurale tradizionale. Gli insegnamenti, di conseguenza, sono concepiti in maniera tale da rendere il primo ciclo (benché sia teoricamente solo la

⁶⁷ Programmi ufficiali, 2003, p. 77-81

prima tappa di un percorso educativo obbligatorio della durata di nove anni) come un ciclo unico, compiuto, in cui conoscenze e competenze offerte sono articolate in maniera da esaurirsi nell'arco dei soli sei anni.

Il programma di storia, per esempio, esclusivamente incentrato al primo ciclo sulla storia del Paese in tutto il suo arco temporale dalla preistoria a oggi, mostra il suo carattere concluso, isolato rispetto al ciclo successivo. Una tale caratteristica assume maggiore evidenza, qualora siano presi in considerazione i programmi di altri Paesi. In Italia, per esempio, il programma di storia prevede, alle elementari, lo studio di popoli antichi (sumeri, babilonesi, fenici, egizi...) e si interrompe nella classe di quinta con la caduta dell'Impero Romano, lasciando pertanto presagire la sua continuità e progressività con il ciclo successivo, le medie.

Anche le competenze tecniche offerte al primo ciclo, lungi dall'averne una valenza educativa e didattica funzionale all'apprendimento nei cicli successivi, appaiono piuttosto finalizzate alla professionalizzazione precoce degli studenti: così le varie attività pratiche legate, ad esempio, all'agricoltura, falegnameria o cucito sembrano entrare al primo ciclo non tanto in virtù delle numerose ricadute sul piano cognitivo, educativo o didattico (come succede per esempio nelle scuole europee), quanto per la loro finalità immediata e diretta che consiste nella formazione del lavoratore: l'agricoltore, il falegname, il sarto... Di conseguenza i programmi di primo ciclo appaiono costruiti piuttosto avendo come referente principale lo studente maliano che abbandonerà la scuola, colui che non accederà al secondo ciclo, al fine di offrirgli quelle conoscenze e competenze minime, quegli strumenti necessari per un inserimento precoce in un mondo lavorativo tradizionale e rurale⁶⁸. In questo modo la scuola di primo ciclo si assume l'importante incarico di garantire una prospettiva futura a quella parte della società che non terminerà la scuola obbligatoria, correndo però il rischio di adattarsi alla situazione presente, di mantenerla immutata, di utilizzare tutte le sue energie per provare a tamponare le principali problematiche che, sempre uguali, emergono invece di farsi promotrice del cambiamento e indirizzarlo per la costruzione di un futuro nuovo.

Viceversa, i cicli successivi (la scuola secondaria in particolare) sono connotati da

⁶⁸ Uno studio condotto dalla Banca Mondiale nel 2010 ha evidenziato che ancora oggi in Mali il problema dell'abbandono scolastico è estremamente serio: nell'A.S. 2007/08 gli iscritti all'insegnamento fondamentale erano, in *1ère*, il 79,4% e in *9ème* solo il 33,5% (Banca Mondiale, 2010, p. 80).

un approccio diverso, volto piuttosto a privilegiare l'acquisizione di conoscenze e competenze di carattere generale, teorico e finalizzate soprattutto al proseguimento degli studi nelle scuole successive. Tale aspetto viene esplicitato soprattutto nelle indicazioni generali per i programmi di geografia e di fisica nella scuola secondaria (v. tab. 4.15), ma emerge costantemente nella definizione dei contenuti di tutte le discipline.

Programmi di scuola secondaria, 1982	
Programma di geografia	Programma di fisica
Dans l'élaboration de ce programme notre souci principale a été non seulement de faire acquérir par nos élèves les notions de base de la géographie physique et humaine afin de leur permettre de mieux maîtriser la discipline, mais aussi de leur donner les méthodes techniques leur permettant de poursuivre leurs études pour le reste du secondaire et dans l'enseignement supérieur car nous ne formons pas directement des producteurs.	Les nouveaux programmes de sciences physiques de l'enseignement secondaire général et technique visent à: [...] Former l'individu dans sa généralité sans être à une spécialisation trop poussée.

Tab. 4.15: Indicazioni generali per i programmi di geografia e fisica, secondo i programmi di scuola secondaria (Ministère de l'éducation, 1982).

Infatti, le scienze, che al primo ciclo sono finalizzate allo studio di aspetti pratici e tecnici, assumono al secondo ciclo e nella scuola secondaria un obiettivo nuovo, valido all'interno di qualsiasi frontiera: l'acquisizione di un atteggiamento scientifico. Nei programmi infatti si legge (v. tab. 4.16):

Scuola classica I ciclo (Programmi del 1994)	Scuola classica II ciclo (Programmi del 1990)
<u>Science d'observation</u> Objectifs spécifiques: – 1ère et 2ème années: À la fin de la 2ème	L'enseignement des sciences naturelles au second cycle de l'enseignement fondamental

<p>année, les élèves doivent: reconnaître les couleurs; apprécier les bruits; reconnaître les odeurs; reconnaître les saveurs; reconnaître la qualité et la forme des objets au toucher.</p> <p>– 4ème année: À la fin de la 4ème année, les élèves doivent: acquérir des habitudes fondamentales en hygiène et en nutrition; identifier: quelques outils, instruments, machines d'usage courant; quelques corps et produits courants; quelques animaux et arbres utiles de la région.</p> <p>– 5ème année et 6ème année: À la fin de la 5ème et 6ème année, les élèves doivent: acquérir des connaissances sur la morphologie de l'homme et de certains animaux; acquérir des habitudes fondamentales en hygiène et les connaissances sur certaines maladies; développer le goût et les connaissances de base en agriculture, en exercices pratiques et en protection de l'environnement.</p>	<p>doit privilégier l'observation, l'expérimentation et l'interprétation. La leçon doit s'appuyer sur le matériel rassemblé par le maître et les élèves et sur des expériences réalisées en classe ou sur le terrain et non pas sur celles décrites simplement au tableau-noir. Il s'agit de développer chez l'élève l'attitude scientifique.</p> <p>[...]</p> <p>L'enseignement des sciences physiques doit permettre à l'élève d'acquérir des savoirs et des savoir-faire afin de lui donner une culture scientifique et lui permettre de poursuivre des études à un niveau supérieur.</p> <p>Cet enseignement doit amener l'élève à comprendre la nature qui l'entoure et l'utilisation qu'on fait l'homme à travers les différentes réalisations technologiques.</p> <p>On devra créer progressivement chez l'élève une attitude scientifique en l'initiant à la manipulation.</p>
--	--

Tab. 4.16: Obiettivi per l'insegnamento di scienze declinati nei programmi di primo ciclo (Ministère de l'éducation, 1994, p. 87) secondo ciclo della scuola classica (Ministère de l'éducation, 1990, pp. 41 e 78).

Di conseguenza, mentre al primo ciclo gli studenti acquisiscono principalmente le conoscenze di base dell'agricoltura oltreché quelle regole elementari igieniche necessarie per la sopravvivenza in un mondo povero e ostile come quello maliano, nei cicli successivi gli argomenti trattati diventano svincolati dalle specificità locali e si omologano ai temi classici delle scienze, facendo apparire, pertanto, i programmi del Mali estremamente simili a quelli di qualsiasi altro Paese. Infatti:

- In scienze naturali, gli allievi studiano nozioni di zoologia (vertebrati in *7ème*, invertebrati in *8ème*), di botanica (angiosperme e gimnosperme in *7ème*), di educazione ambientale (cause della desertificazione, estinzione delle specie vegetali e animali, inquinamento, protezione dell'ambiente in *7ème*), di geologia (rocce sedimentarie, magmatiche e metamorfiche; fenomeni geologici: acque, vento, vulcani, sismi, deformazione della crosta terrestre; ere e periodi geologici in *8ème*), di anatomia (corpo umano) e microbiologia (in *9ème*);

- In fisica, apprendono gli stati della materia, il concetto di temperatura e calore, i circuiti (in *7ème*); le forze, i fluidi, la dilatazione, l'elettricità (corrente elettrica, intensità e tensione) (in *8ème*); la statica (peso di un corpo, nozione di forza, equilibrio di un corpo, relazione tra peso e massa), l'energia, le leve, carrucole e argani, la macchina a vapore, l'elettrolisi, la legge di Faraday, l'effetto Joule e le resistenze in serie e parallelo (in *9ème*); le forze, l'elettricità, la luce, le lenti, il microscopio (in *10ème*); la misure degli errori, i campi gravitazionale, elettrostatico e magnetico, le onde (in *11ème*), l'elettromagnetica, le oscillazioni e la fisica atomica e nucleare in (in *12ème*);
- In chimica, studiano la composizione dell'aria (in *7ème*), i fenomeni fisici e chimici, i miscugli, le molecole e atomi, la struttura dell'atomo, la tavola periodica degli elementi, le valenze, le reazioni chimiche (in *8ème*); le ossidoriduzioni (in *9ème*); l'atomo, la tavola periodica, le reazioni chimiche, i gas, l'elettrolisi e le soluzioni (in *10ème*); la massa molare, la chimica organica e molare (in *11ème*), la cinetica, gli equilibri chimici, le reazioni acido-base (in *12ème*).

La storia e geografia, che al primo ciclo è incentrata solamente sullo studio del Mali o al massimo della sola Africa occidentale (v. § 4.5.4.), prevedono per i cicli successivi percorsi ben più ampi che oltrepassano le frontiere maliane.

Al secondo ciclo, agli studenti è chiesto di studiare:

- In geografia: la geografia fisica (forma, dimensioni, movimenti, rappresentazioni geografiche, fasce climatiche, rilievi, erosione) (in *7ème*); i quattro continenti (in *8ème*); il continente africano, (in *9ème*);
- In storia: la preistoria e le civiltà antiche (egiziana, greca e romana) (in *7ème*); il mondo musulmano nel VII secolo d.c., i grandi imperi del Sudan occidentale e i regni bambara e del Macina del XV secolo (in *8ème*); la Rivoluzione francese, l'imperialismo, le guerre mondiali e le lotte di liberazione nazionali (in *9ème*).

Nella scuola secondaria:

- In geografia: la geografia fisica (forma, movimenti, atmosfera, clima, circolazione atmosferica, idrologia, rocce, ere geologiche, erosione; popolazioni e attività) (in 10^{ème}); l'Africa e il Mali: aspetti fisici (struttura, rilievi, zone climatiche, suolo e vegetazione, fiumi), aspetti umani (ripartizione della popolazione, natalità, mortalità, classi di età, migrazioni, urbanizzazione, relazioni città-campagna), aspetti economici (agricoltura tradizionale e moderna, industrializzazione, trasporti e commercio) e aspetti politici (i raggruppamenti economici in Africa Occidentale, CEAO, OMVS, CILSS) (in 11^{ème}); le grandi potenze (Stati Uniti, Brasile, Unione Sovietica, CEE, Cina, Giappone) e i problemi attuali (problemi energetici, demografici, la fame nel mondo, contrasti tra i paesi differientemente sviluppati) (in 12^{ème});
- In storia: la preistoria africana, l'Egitto faraonico, i grandi imperi del Sudan occidentale (Ghana, Mali e Songhoi), la tratta degli schiavi e i regni del XIX secolo (di Ségou, del Macina) (in 10^{ème}); la rivoluzione economica di fine XVIII secolo, l'imperialismo, la colonizzazione, la prima guerra mondiale, i regimi totalitari (fascismo e nazismo) e la storia contemporanea dalla seconda guerra mondiale alla decolonizzazione (classi successive).

Anche i programmi di filosofia e francese, benché centrati piuttosto sulla conoscenza del Paese, presentano, in analogia ai programmi di qualsiasi Paese, informazioni generali relative anche al resto del mondo:

- Il programma di filosofia (che si svolge nella sola 12^{ème}) prevede lo studio del pensiero di autori africani (come Tempels, Towa, Hountondji, N'Krumah, Fanon, Senghor, Cheick Anta Diop) e di filosofi occidentali (Aristotele, Tommaso d'Aquino, Sant'Agostino, Averroè e Avicenna, Cartesio, Diderot, Marx, Engels, Freud);
- L'insegnamento del francese, che nella presentazione generale dei programmi sembrerebbe avere una finalità principalmente tecnica volta all'acquisizione di una capacità di espressione orale e scritta⁶⁹, nei programmi specifici assume

⁶⁹ Nei programmi ufficiali per l'insegnamento secondario (Ministère de l'éducation, 1982) si legge che

anche una finalità più ampia, volta a stimolare la riflessione, a sviluppare lo spirito critico e a sensibilizzare gli alunni ai grandi temi dell'umanità⁷⁰.

«L'objet de l'enseignement de la langue demeure de faire acquérir aux élèves, sinon sa “maîtrise parfaite”, du moins une expression correcte et aisée aussi bien écrite que orale».

⁷⁰ Nei programmi ufficiali per l'insegnamento secondario (Ministère de l'éducation, 1982) le finalità per l'insegnamento del francese sono così enunciate: «Apprendre aux élèves à lire et à analyser, comprendre et apprécier différents types de texte, tout en éveillant et en développant leur esprit critique, leur jugement. Leur apprendre à s'exprimer correctement et aisément aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en fonction des situations de communication. Faire acquérir un niveau de culture générale et de culture littéraire permettant éventuellement la poursuite des études. Sensibiliser les élèves aux grands problèmes humaine. Aider à la maîtrise des autres matières, le français étant le médium d'enseignement des autres disciplines».

V. MANUALI SCOLASTICI

5.1. La diffusione

Secondo quanto acquisito da un'intervista al responsabile della “Divisione manuali scolastici” del Ministero dell'educazione di Bamako⁷¹, dal 2004, in accordo con gli obiettivi fissati nel Prodec all'asse 6 (v. § 3.2), sono state avviate in Mali (unico Paese in Africa francofona) la cosiddetta “politica del libro” e le operazioni relative alla “catena del libro”, ossia la redazione, l'edizione, la stampa e la distribuzione che sono state privatizzate e affidate a case editrici maliane, mentre al Ministero è rimasto il solo compito di verificare la conformità dei libri prodotti ai programmi ufficiali.

Grazie a tale politica, i testi scolastici di scuola fondamentale, un tempo rari e al massimo in dotazione dei soli insegnanti, sono stati ristampati e diffusi in tutte le scuole del Paese, ma negli altri ordini e gradi di insegnamento non si osservano risultati analoghi.

Anche nelle scuole a *curriculum* circolano ancora prevalentemente i manuali nelle lingue nazionali relativi alla precedente sperimentazione, la *pédagogie convergente*, poiché i manuali specifici per la nuova riforma, (il nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale) sono stati scritti solamente in via provvisoria e distribuiti (in fascicoli fotocopiati) in pochissime scuole, come peraltro ho potuto constatare personalmente durante le visite condotte in quattordici scuole a *curriculum* della regione di Mopti (solamente in una *Ière* era utilizzato un libro specifico per il *curriculum*). Tale disfunzione sarebbe dovuta, secondo il direttore, alla decisione degli editori di non investire su una riforma che, visti i forti contrasti incontrati sul terreno, viene rimessa periodicamente in discussione.

Ancor più debole l'effetto della “politica del libro” sulle scuole secondarie dove, ancora oggi, non esistono manuali scolastici e gli insegnanti si trovano obbligati, ogni giorno, a dettare ai propri alunni le loro lezioni.

Nelle *médersas* si verifica, invece, quella stessa ambivalenza e contrasto riscontrata per i programmi ufficiali (§ 3.3.4.2.2.); così, accanto a un'accettazione formale

⁷¹ Intervista al Ministero dell'educazione di Bamako (16 febbraio 2010).

di manuali in arabo scritti appositamente dal Ministero sulla base dei programmi ufficiali delle *médersas* del 1988, con l'obiettivo di uniformare le *médersas* alle altre scuole laiche del Paese e ristampati e diffusi grazie alla “politica del libro”, la realtà vede il prevalere, nelle classi, di un utilizzo di libri di provenienza dal mondo arabo: il libro di lettura proviene dal Maghreb, quelli di scienze, storia e geografia dal Libano, quelli di grammatica e coniugazione dall'Egitto, quello per gli insegnamenti religiosi dal Sudan⁷². Anche in questo caso, così come già evidenziato per i programmi, è possibile dunque riscontrare il tentativo delle *médersas* di offrire ai propri allievi una cultura che non appartiene al mondo maliano, ma a quello islamico.

5.2. Corrispondenza dei manuali ai programmi ufficiali

I testi scolastici in circolazione nelle scuole di primo e secondo ciclo del Paese sono tutti scritti da autori maliani e pubblicati, in prevalenza, dopo il 2000 (v. tab. 5.1 e 5.2).

I CICLO		
Materia	Classi	Autore, anno, titolo, casa editrice, volumi
<i>Francese</i>	Dalla 1 ^{ère} alla 6 ^{ème}	Mamadou Lamine Cissouma, Cheick Boukari Kanté et Abdoul Karim Sangaré, 2003. Français. Djoliba, Ministère de l'Éducation, Bamako.
<i>Matematica</i>	Dalla 1 ^{ère} alla 6 ^{ème}	
<i>Scienze</i>	5 ^{ème} e 6 ^{ème}	Almamy Kané et al, 2002. Sciences d'observation, 5 ^{ème} et 6 ^{ème} années. Éditions Donniya, Centre National de l'éducation, Bamako .
<i>Educazione civica e morale</i>	Dalla 4 ^{ème} alla 6 ^{ème}	Datènin Mady Diabaté, Madou Boiba Saliha et Oumar Keita, 2004. Éducation civique et morale. Éditions Donniya, Bamako, Mali.
<i>Storia</i>	6 ^{ème}	Moussa Sanogo et al., 2001. Histoire, classe di 6 ^{ème} . Éditions Donniya, Bamako, Mali.
<i>Geografia</i>	5 ^{ème}	Mahamadou Karamoko Diallo, 2003. Géographie, Région de Mopti, 5 ^{ème} année. Éditions Donniya, Bamako, Mali. ⁷³

⁷² Colloquio con il *conseiller pédagogique d'Arabe* incaricato delle *médersas* al Cap di Mopti, 7 dicembre 2009.

⁷³ Le scuole delle diverse regioni del Mali hanno a disposizione un testo specifico. Nella tabella 5.1 è

	<i>6ème</i>	Zanga Nimaga, Amakane Guindo, Samou Sogodogo et Modibo Keita, 2007. Géographie, 6ème année. Éditions Donniya, Bamako, Mali.
<i>Lingua nazionale</i>	Dalla 1ère alla 6ème	⁷⁴

Tab. 5.1: Manuali scolastici in uso nelle scuole di primo ciclo (classiche e a curriculum) dell'insegnamento fondamentale.

II CICLO		
Materia	Classi	Autore, anno, titolo, volumi
<i>Francese</i>	Dalla 7ème alla 9ème	Mamadou Dembélé et al., 2003. Français. Donniya, Bamako, Mali.
	Dalla 7ème alla 9ème	IPAM, 1991. Grammaire du français. Eddicef, Vances, France.
<i>Matematica</i>	Dalla 7ème alla 9ème	Saddo Ag Almouloud, Elie Augé, Dramane Traoré, 1991, Mathematiques. Hatier, Librerie Nouvelle, Bamako, Mali.
<i>Scienze</i>	<i>7ème</i>	Almamy Kané, Karamoko Démbélé, ?. Zoologie, Botanique, Environnement. Ed. Esselar, Bamako, Mali.
	<i>8ème e 9ème</i>	Mamoutou Traoré, Sangaré Aminata Diallo, Diallo Massaran Berthé, 2002. Sciences naturelles. Ed. Esselar, Bamako, Mali.
<i>Storia</i>	Dalla 7ème alla 9ème	Youssouf Konandji et al., 2002. Manuel d'histoire. Édition Jamana, Bamako, Mali.
<i>Geografia</i>	Dalla 7ème alla 9ème	Youssouf Konandji et al., 2002. Manuel de géographie. Édition Jamana, Bamako, Mali.

Tab. 5.2: Manuali scolastici in uso nelle scuole di secondo ciclo dell'insegnamento fondamentale.

Tutti i testi si attengono in maniera molto fedele ai programmi ufficiali e appaiono, di conseguenza, vettore idoneo alla trasmissione nelle classi delle conoscenze, competenze e valori indicati nei programmi ufficiali. Confrontando infatti i manuali scolastici (e, in particolare, i loro indici) con le indicazioni relative alle diverse materie contenute nei programmi ufficiali di primo e secondo ciclo si osserva che essi coincidono in pressoché tutte le parti. Si riportano, come esempi, stralci di manuali e di programmi relativi alle seguenti discipline:

- (primo ciclo) scienze per le classi di *5ème* e *6ème* (v. fig. 5.1); geografia per la

stato indicato il testo da me osservato nella regione di Mopti.

⁷⁴ Testo concepito per la *pédagogie convergente*.

classe di *6ème* (v. fig. 5.2);

- (secondo ciclo) storia per la classe di *7ème* (v. fig. 5.3) e francese per la classe di *9ème* (v. fig. 5.4).

<p>5ème Année Horaire : 45 minutes par semaine Programme : Sciences d'observation</p> <p>I - Homme - Hygiène - Maladies 1. Les os - le squelette (hygiène du squelette) 2. Les muscles (hygiène des articulations) 3. Articulations et hygiène des articulations 4. Les aliments gras, sucrés, farineux - la viande et le poisson 5. Hygiène des aliments 6. La diarrhée et les maladies diarrhéiques 7. La rougeole 8. La méningite 9. La coqueluche 10. La poliomyélite 11. Le paludisme 12. Le Sida</p> <p>II - Monde animal 13. Etude d'un insecte du milieu</p> <p>III - Le monde végétal - Agriculture 14. Les conditions d'une bonne germination 15. La plante (nutrition) 16. La fleur : de la fleur au fruit 17. Etude du cycle végétatif d'une plante cultivé (en activité pratique) 18. La législation forestière et les espèces végétales protégées au Mali</p> <p>IV - Sciences Physiques 19. Glace - eau - vapeur 20. Les vases communicants 21. Dilatation des liquides : le thermomètre 22. La balance 23. L'air : composition 24. La pression atmosphérique</p>	<p>6ème Année Horaire : 45 minutes par semaine Programme : Sciences d'observation</p> <p>I - L'Homme - Hygiène - Maladies 1. Morphologie et organisation du corps humain - Hygiène du corps humain 2. L'appareil digestif - Hygiène de la digestion 3. L'appareil circulatoire et la circulation 4. L'appareil respiratoire et la respiration 5. L'œil et la vue 6. La tuberculose 7. Lutte contre les microbes (asepsie, antiseptie, antibiotiques) 8. Le tétanos (notions de vaccin et de sérum) 9. La diphtérie 10. La bilharziose</p> <p>II - Le monde animal 11. Le lapin : caractères généraux des Rongeurs 12. Le cheval " " des Equidés 13. La vache " " des Ruminants 14. Le pigeon " " des Oiseaux 15. Le margouillat " des Reptiles 16. La grenouille " des Amphibiens 17. La carpe " des Poissons 18. Classification des Vertébrés.</p> <p>III - Agriculture 19. Assolement et rotation des cultures 20. Conservation et amendement des sols 21. Les engrais : engrais organiques, engrais chimiques.</p> <p>IV - Sciences Physiques 22. Les trois états de la matière et leurs transformations réciproques 23. La balance et les pesées (pesée simple - double pesée) 24. Evaporation et condensation 25. Notion de combustion : combustion vive - combustion lente Protection du fer et de l'acier contre la rouille.</p>
---	--

SOMMAIRE

1. HOMME • HYGIÈNE • MALADIES

Le corps humain 6°	7
Hygiène du corps humain 6°	9
Les os - Le squelette 5°	11
Hygiène du squelette 5°	13
Les muscles - Hygiène des muscles 5°	15
Les articulations et les mouvements - Hygiène 6°	17
L'appareil digestif 6°	19
Les aliments 5°	22
La digestion 6°	24
Hygiène alimentaire 5°	26
L'appareil circulatoire et la circulation 6°	28
L'appareil respiratoire et la respiration 6°	31
L'œil et la vision 6°	34
L'entretien de la maison - Hygiène domestique 5°	36
Notion de microbes et d'antibiotiques 6°	38
Lutte contre les microbes : asepsie - antiseptie 6°	41
La rougeole 5°	43
La diarrhée et les maladies diarrhéiques 5°	45
La méningite 5°	48
Trois maladies infantiles 5°-6°	50
Le paludisme 5°	53
La tuberculose 6°	55
Le tétanos : notion de sérum 6°	57
La variole : notion de vaccin 6°	59
Le sida 5°	61
Les bilharzioses 6°	63

2. MONDE ANIMAL

L'abeille 5°	66
Le criquet migrateur 5°	68
Le lapin 6°	70
Le cheval 6°	72
Le pigeon 6°	74

3

SOMMAIRE

Le margouillat 6°	77
La grenouille 6°	79
La vache 6°	82
La carpe 6°	84
La classification des vertébrés 6°	87

3. MONDE VÉGÉTAL • AGRICULTURE

La législation forestière et les espèces végétales protégées au Mali 5°	90
La plante - Nutrition 5°	92
La fleur : de la fleur au fruit 5°	94
Les semis et la germination 5°	96
L'arachide 5°	99
Le sorgho 5°	102
L'assolement et la rotation des cultures 6°	104
La conservation et l'amendement des sols 6°	106
Les engrais organiques 6°	108
Les engrais minéraux 6°	110
La lutte contre l'érosion 5°	112
La multiplication des végétaux 6°	114

4. AUTOUR DE NOUS

Glace - Eau - Vapeur 5°	118
Vases communicants 5°	120
Dilatation des liquides : le thermomètre 5°	122
Balance - Pesées 5°/6°	124
Air - Composition 5°	126
La pression atmosphérique 5°	129
Les états de la matière et leurs transformations réciproques 6°	131
Évaporation et condensation 6°	134
Notion de combustion (combustion vive - combustion lente) 6°	137
Le circuit électrique 6°	140

4

Fig. 5.1: Le science, in 5ème e 6ème: confronto tra il programma ufficiale (in alto) e il manuale scolastico.

6^e année
Horaire : 30 minutes (1 séance / semaine)

Le Mali

1. Le Mali : situation, limites, étendue (carte)
2. Le Mali : relief (carte)
3. Le Mali : climat (carte)
4. Le Mali : les paysages naturels (carte)
5. Le Mali : hydrographie (carte)
6. Le Mali : population (accroissement, composition par âge et par sexe, répartition)
7. Le Mali : organisation administrative (carte)
8. Le Mali : ressources naturelles (mines, ressources forestières)
9. Le Mali : agriculture (conditions, productions)
10. Le Mali : élevage et pêche
11. Le Mali : artisanat, industries, tourisme
12. Le Mali : voies de communication et moyens de transport (carte)
13. Le Mali : les échanges commerciaux

L'Afrique Occidentale

14. L'Afrique occidentale : divisions politiques (Etats et capitales)

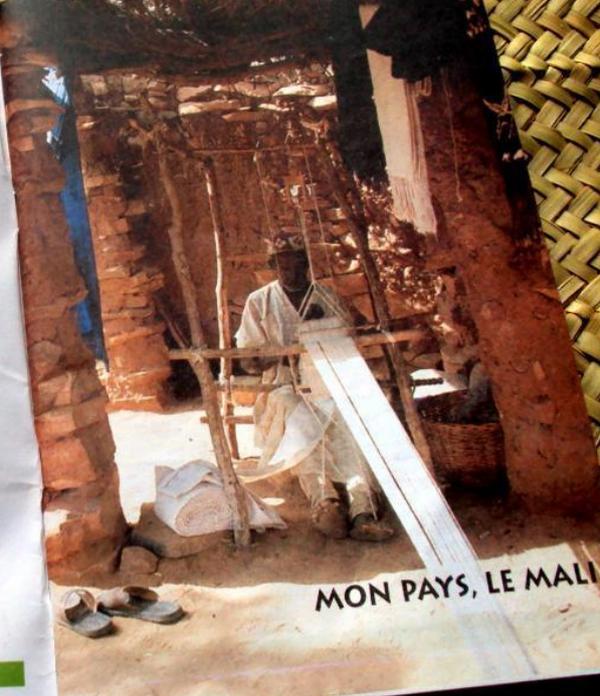
LEÇONS SOMMAIRE



MON PAYS, LE MALI

LEÇON 1	• Situation, limites, étendue	P. 6
LEÇON 2	• Le relief	P. 8
LEÇON 3	• Le climat	P. 11
LEÇON 4	• Les paysages naturels	P. 14
LEÇON 5	• L'hydrographie	P. 17
LEÇON 6	• L'organisation administrative	P. 22
LEÇON 7	• La population	P. 25
LEÇON 8	• L'agriculture	P. 30
LEÇON 9	• L'élevage et la pêche	P. 36
LEÇON 10	• Les ressources naturelles	P. 40
LEÇON 11	• L'industrie, le tourisme, l'artisanat	P. 46
LEÇON 12	• Les voies et les moyens de communication	P. 51
LEÇON 13	• Les échanges commerciaux	P. 57
LEÇON 14	• L'Afrique Occidentale	P. 60
LEXIQUE		P. 63

4 · GÉOGRAPHIE · 6^e ANNÉE



MON PAYS, LE MALI

Fig. 5.2: La geografia, in 6^{ème}: confronto tra il programma ufficiale (in alto) e il manuale scolastico (in basso).

PROJET DE PROGRAMME DE L'E.F. SECOND CYCLE - HISTOIRE 7^È ANNEE
(1 H 30 par semaine).

Préhistoire et Antiquité (jusqu'au 7^È siècle).

1. **Objet de l'histoire - Notion de chronologie et divisions de l'histoire. Les sources de connaissance de l'histoire (Insister sur la tradition orale dans le cas de l'Afrique).**
2. **La préhistoire - Importance de la préhistoire africaine (sites préhistoriques).**
3. **Le monde paléolithique**
4. **La révolution du néolithique : les nouvelles techniques et la division du travail - la diffusion de l'agriculture et la sédentarisation, le travail des métaux.**
5. **L'Afrique néolithique - La civilisation néolithique du Sahara et ses manifestations artistiques (art rupestre) - Conséquences de l'assèchement du Sahara (migration, nouveaux foyers de civilisations) : la civilisation de Nok**
6. **L'Égypte : le pays, les grandes périodes de l'histoire égyptienne**
7. **La civilisation égyptienne - la vie économique et sociale.**
8. **Les civilisations africaines à la fin du IV^È siècle : Nubie, Axoum.**

9. **La Grèce : la vie politique, économique, artistique et religieuse.**
10. **Formation de l'empire romain.**
11. **La civilisation romaine sous l'empire.**
12. **Le christianisme dans l'empire romain : naissance et expansion.**
13. **L'Afrique romaine.**
14. **La fin de l'unité du monde romain : les invasions germaniques - La formation de nouveaux royaumes en Occident.**

SOMMAIRE

Leçon 1	5	grecque	44
Introduction à l'étude de l'histoire	5	Leçon 11	44
I - L'objet et l'utilité de l'histoire	5	La Grèce : vie politique, sociale et économique pendant la période classique	44
II - La notion de chronologie	5	I - La Cité de Sparte	46
III - Les grandes divisions de l'histoire	7	II - La Cité d'Athènes	47
IV - Les sources de connaissance de l'histoire	8	Leçon 12	47
Leçon 2	12	La Grèce antique : vie religieuse, intellectuelle et artistique	49
La Préhistoire	12	I - La vie religieuse	49
I - Les grandes divisions de la Préhistoire	12	II - La vie artistique	50
II - L'importance de la Préhistoire africaine	12	III - La vie intellectuelle	51
Leçon 3	14	Leçon 13	53
Le Monde paléolithique	14	Rome antique : naissance et expansion	53
I - Les périodes du monde paléolithique	14	I - L'Italie antique : le pays et les hommes	53
II - L'évolution du monde paléolithique	15	II - La naissance de Rome	53
Leçon 4	18	III - L'expansion de Rome	53
La révolution néolithique	18	Leçon 14	57
I - Les principales découvertes	18	La civilisation romaine sous l'empire : vie politique et économique	57
II - Les conséquences des découvertes néolithiques	19	I - La vie politique	57
Leçon 5	21	II - La vie économique	58
L'Afrique néolithique (8000 à 3000 av.J.-C)	21	Leçon 15	61
I - La civilisation du Sahara néolithique	21	La civilisation romaine sous l'empire : vie sociale et culturelle	61
II - Les autres foyers de civilisation en Afrique	21	I - La vie sociale	61
Leçon 6	24	II - La vie culturelle	62
L'Égypte antique : le pays et les grandes périodes de l'histoire	24	Leçon 16	65
I - Le pays et les hommes	24	La république romaine : évolution sociale et politique	65
II - Les grandes périodes de l'histoire égyptienne	24	I - L'évolution sociale	65
Leçon 7	27	II - Évolution politique	66
La civilisation de l'Égypte antique : vie économique et sociale	27	Leçon 17	70
I - La société égyptienne	27	Le christianisme dans l'empire romain : naissance et expansion	70
II - L'économie égyptienne	28	I - Naissance du christianisme	70
Leçon 8	32	II - L'expansion du christianisme	70
La civilisation de l'Égypte antique : vie religieuse, artistique et intellectuelle	32	Leçon 18	74
I - La vie religieuse	32	L'Afrique romaine	74
II - La vie artistique et intellectuelle	33	I - La conquête de l'Afrique du Nord	74
Leçon 9	37	II - L'administration des conquêtes	74
Les civilisations africaines : la Nubie et Axoum	37	III - Les transformations économiques et sociales	75
I - La Nubie	37	Leçon 19	78
II - Axoum	40	La fin de l'unité du monde romain	78
Leçon 10	43	I - Les difficultés de l'Empire romain au IV ^È siècle	78
La Grèce antique : le pays et les hommes, les grandes périodes de l'histoire grecque	43	II - Le partage de l'Empire	78
I - Les pays les hommes	43	III - Les invasions barbares	78
II - Les grandes périodes de l'histoire	43	IV - La fin de l'Empire romain d'Occident	79

Fig. 5.3: La storia, in 7^{ème}: confronto tra il programma ufficiale (in alto) e il manuale scolastico (in basso).

Programme 9^{ème} Année :

A - Textes de lecture :

1 - Poésie :

- Poèmes simples de Damas
- Poèmes simples de A. Césaire
- Poèmes simples de L. S. Senghor

2 - Essai :

- Soundjata : D. T. Niane

3 - Théâtre :

- La mort de Chaka : S. Badian Kouyaté
- Trois prétendants, un mari : G.O. M'Bia

4 - Thèmes :

a) **Problèmes de notre temps**

- Sous l'orage : S. Badian Kouyaté
- Le sang des masques : S. B. Kouyaté
- Sahel, sanglante sécheresse : Mandé Alpha Diarra
- Quand la drogue s'en mêle Issa Baba Traoré
- Égalité des sexes, la 4^{ème} française, EDICEF, p. 162 - 163
- Les ruchers de la capitale Ismael Samba Traoré
- Quand la machine chasse l'homme ; S. Grafteaux (c f Français 3^{ème} Larousse Afrique p. 45)
- Pleure, ô pays bien aimé : A. Paton

b) **L'homme et la nature**

- Le sang des masques : Seydou Badian Kouyaté
- Sahel sanglante sécheresse : M. A. Diarra
- chants d'automne : V. Hugo
- Le lac : Lamartine
- Crépuscule des temps anciens : Nazi Boni
- Midi : Leconte de Lisle
- Le chant du lac : O. B. Quenum

c) **Les jeunes et la société :**

- le premier devoir d'honnêteté : P. H. Simon
- Une chasse à l'homme dans le district six : A la GUMA
- Si tu peux : R. Kipling
- L'abandon de l'oasis : M. Tournier
- Le vieillard et les trois hommes : La Fontaine (fable)

N. B : Pour le 3^{ème} thème c f Français 3^{ème}, Ed. Larousse Afrique Pages = 8, 10, 17 22

SOMMAIRE

UNITÉS	PAGES	TEXTES
1. POÉSIE Page 7 à 25	8	Savoir-vivre
	11	La revanche du nègre
	15	Femme noire
	18	Le royaume d'enfance
	22	Négritude
2. ÉPOPÉE Page 26 à 39	27	Naissance et enfance de Soundjata
	31	Le réveil du lion
	36	Une lutte épique
3. PROBLÈMES DE NOTRE TEMPS Page 40 à 94	41	Conseil de famille
	47	Le mariage n'est pas une plaisanterie
	51	La révolte de Kany
	56	Un heureux dénouement
	61	Une lettre mystérieuse
	64	L'égalité des sexes
	68	Quand la machine chasse l'homme
	72	Banko, « la rivière du refus »
	75	Jigin Tan, les ruchers de la capitale
	78	Généralisation de la consommation de la drogue
81	La richesse des Blancs est le fruit du travail des Noirs	
84	Les opinions d'un libéral Blanc sur le problème racial	
87	Famine mortelle	
91	Léa-Village : Une localité à double visage	

UNITÉS	PAGES	TEXTES
4. L'HOMME ET LA NATURE Page 95 à 122	96	Le lac
	100	Sur le lac
	104	Tradition Bwamu
	107	Initiation au culte du Dô
5. LES JEUNES ET LA SOCIÉTÉ Page 123 à 141	111	Midi
	115	Soleil couchant
	119	Souvenir d'un masque
	124	Le premier devoir d'honnêteté
	127	Une chasse à l'homme dans le District six
131	Si...	
134	L'abandon de l'oasis	
138	Le vieillard et les trois jeunes hommes	
6. THÉÂTRE Page 142 à 196	143	Trois prétendants, un mari
	144	Mariage ou vente aux enchères
	151	La fille émancipée et le mariage
	159	Un quiproquo comique
	168	Le libre choix de la jeune fille
	177	La mort de Chaka
	178	La rencontre des généraux
	181	Le complot des généraux
	185	La prophétie de Chaka
191	La mort de Chaka	

Fig. 5.4: Il francese in 9^{ème}: confronto tra il programmi ufficiali (in alto) e il manuale scolastico (in basso).

5.3. Il manuale di francese per l'insegnamento fondamentale

Approfondendo l'analisi, tentiamo di comprendere, più in dettaglio, le conoscenze, le competenze, i valori veicolati nei testi scolastici che aiutano gli alunni maliani a crescere e diventare i futuri cittadini del Paese. A questo proposito, il manuale di francese rappresenta uno strumento particolarmente idoneo sia perché è il testo più diffuso nelle scuole del Paese, e quindi quello che viene letto da un maggior numero di allievi, ma anche perché (soprattutto al primo ciclo) è composto da brani molto diversificati che lo fanno apparire come un sussidiario, utilizzabile, di fatto, per lo studio di tutte le discipline.

L'analisi dei testi scolastici terrà in considerazione, inizialmente, gli autori dei brani contenuti nei tali manuali (di francese) al fine di determinarne una collocazione temporale (suddivisa in: autori contemporanei, autori del XX secolo, autori di un passato più lontano) e geografica (suddivisa in: autori africani e dei Caraibi – ossia i cosiddetti autori del “Sud del mondo” – e autori occidentali – ossia del “Nord del mondo”); seguirà poi un'esplorazione dei testi al fine di evidenziare le conoscenze e le competenze da acquisire.

5.3.1. Il manuale per il primo ciclo

Secondo quanto indicato nei programmi ufficiali, *«au premier cycle fondamental, l'enseignement du français vise à: [...] favoriser la construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être propres à l'investigation, à la connaissance, à l'action dans et sur le milieu»* (Ministère de l'éducation, 1994, p. 7). Tale distinzione, comprensibile nella sua motivazione, resta tuttavia assai discutibile da un punto di vista epistemologico, essendo i diversi “tipi” di sapere necessariamente interconnessi: nella seguente analisi dei brani contenuti nei manuali considerati la terremo, pertanto, presente in quanto finalità generale, seguendola in maniera più flessibile relativamente ad autori, contesti, soggetti, funzioni.

5.3.1.1. Autori

Il manuale di francese contiene perlopiù (62,5%) brani di autori del “Sud del mondo” (Africa più Caraibi) e per circa un terzo (37,5%) di autori “del Nord del mondo” provenienti principalmente dalla Francia, Belgio e Canada.

I brani sono in generale sconosciuti e scritti, probabilmente, appositamente per il testo scolastico; la maggior parte (216 su 280, pari al 77,1%), infatti, è priva di nome di autore e attribuibile, pertanto, all'opera degli scrittori del manuale stesso: i maliani Mamadou Lamine Cissouma, Cheick Boukari Kanté et Abdoul Karim Sangaré. I restanti

(64, pari al 22,9%) sono invece in maggioranza (29, pari al 45,3%) di un autore di cui non è stato possibile rintracciare identità e provenienza (Taal Kawa) e per un numero minore (18, pari al 28,1%) di autori contemporanei, africani e occidentali, poco conosciuti. Tra gli africani compaiono i maliani Albakaye Ousmane Kounta e Famory Fofana⁷⁵, l'algerino Hamid Tibouchi⁷⁶, il camerunense Patrice Kayo⁷⁷ e l'ivoriana Véronique Tadjou⁷⁸; tra gli occidentali, i francesi Bernard Briais, Michel Welpy e Elisabeth Dumurgier, i canadesi Gérald Fallon, Suzanne Jobin, Karina Younk e Pierre Fournier e la rumena Livia Lamoure, autori che si suppone possano aver collaborato per la stesura del manuale. Solo diciassette brani (ossia il 26,6%) sono di autori famosi: quattro sono di poeti della negritudine: i senegalesi Birago Diop e Léopold Sédar Senghor⁷⁹, il guineano Camara Laye⁸⁰ e il guyanense René Maran⁸¹; tredici di famosi autori occidentali del passato (i francesi Jean de La Fontaine⁸², Victor Hugo⁸³ e Paul Fort⁸⁴, il belga Emile Verhaeren⁸⁵, l'indo-britannico Rudyard Kipling⁸⁶ l'ucraino Alain Bosquet⁸⁷ e il comunista turco Nazim Hikmet⁸⁸) (v. graf. 5.1).

⁷⁵ Testi di pp. 16 e 90, volume di *5ème*.

⁷⁶ Testo di p. 120, volume di *5ème*.

⁷⁷ Testo di p. 210, volume di *5ème*.

⁷⁸ Testi di pp. 60, 104 e 178, volume di *5ème*.

⁷⁹ Testi di pp. 76, 250 e 224 volume di *5ème*.

⁸⁰ Testo di p. 199, volume di *5ème*.

⁸¹ Testo di p. 121, volume di *6ème*.

⁸² Testi di p. 140, volume di *4ème* e di pp. 32 e 124, volume di *6ème*.

⁸³ Testi di pp. 64 e 212, volume di *6ème*.

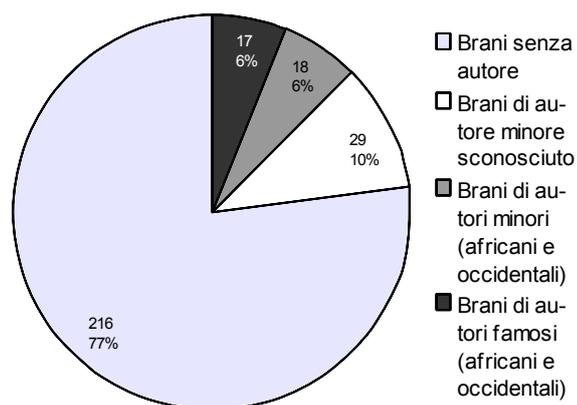
⁸⁴ Testo di p. 224, volume di *5ème*.

⁸⁵ Testo di p. 236, volume di *5ème*.

⁸⁶ Testo di p. 266, volume di *5ème*.

⁸⁷ Testo di p. 164, volume di *6ème*.

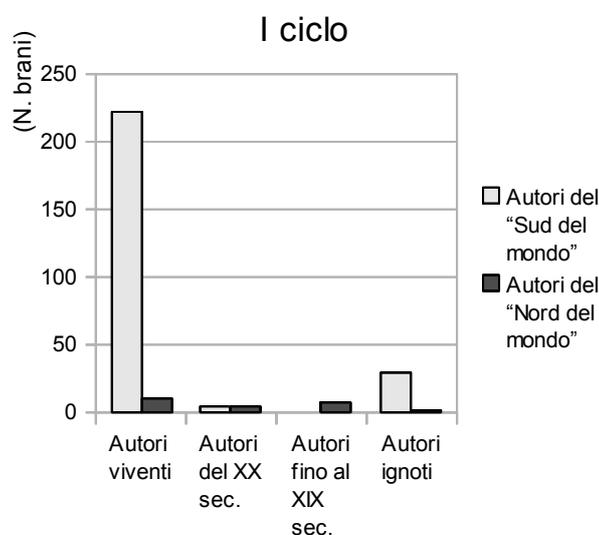
⁸⁸ Testo di p. 30, volume di *5ème*.



Graf. 5.1: Numero di brani di autori famosi e non famosi contenuti nei manuali di francese del primo ciclo.

Come si può osservare dal grafico, nel primo ciclo gli studenti leggono principalmente brani scritti appositamente per loro e soltanto una minoranza di brani provenienti da autori africani e occidentali famosi.

Per quanto riguarda, invece, la collocazione temporale dei brani in uso nel primo ciclo, gli studenti incontrano negli anni della prima scolarizzazione in larga prevalenza brani scritti da autori viventi. Soltanto sedici brani (6%) sono attribuibili ad autori del XX e XIX secolo (v. graf. 5.2).



Graf. 5.2: Numero di brani di autori del "Sud del mondo" e del "Nord del mondo" viventi e non viventi (del Ventesimo o di epoca precedente) nei manuali di primo ciclo.

5.3.1.2. Contenuti

Il manuale di francese per il primo ciclo è caratterizzato da letture che, parlando delle contingenze, o meglio, delle emergenze del presente, sembrano avere il ruolo di preparare gli allievi ad affrontarle, in modo da riuscire a sopravvivere in un mondo rurale difficile, fatto di malattie, lavoro, siccità.

Nei brani prevalgono, infatti, quegli stessi aspetti applicativi, tecnici, quasi professionalizzanti (i “saper fare”), che sono stati riscontrati anche nei programmi ufficiali (v. § 4.4.5.) e che mettono in evidenza come i bambini del Mali mentre imparano sui banchi di scuola a leggere, inizino anche, nella dimensione virtuale e protetta delle aule scolastiche, a prendere confidenza, sperimentare e conoscere tutta una serie di saperi propri del mondo rurale; tali saperi, entrando con forza nella scuola, indirizzano le prospettive future (lavorative e psicologiche) degli allievi verso condizioni che facilitano soprattutto la riproduzione di un immutato mondo rurale tradizionale.

Così, molti testi sono volti a offrire competenze di carattere pratico, finalizzate soprattutto all'autonomia precoce e rapida dell'alunno. Nello specifico, gli alunni sono accompagnati, nei diversi anni del primo ciclo, ad acquisire competenze pratiche e riconducibili alle diverse situazioni che il bambino incontra quotidianamente: la casa, la famiglia, la scuola, gli amici, i giochi, ma anche il lavoro, il mercato, la malattia o l'ambiente, con i suoi pericoli e le sue ricchezze.

– Brani relativi alla vita domestica

Circa una ventina di brani sono dedicati alla celebrazione della vita domestica, descritta come vita rurale, che si svolge all'interno di case tradizionali dove i ruoli sono divisi e ben definiti, in particolar modo tra uomini e donne e tra adulti e bambini. Alcuni brani di questa sezione sono anche dedicati alla divulgazione delle ricette di piatti tipici tradizionali. Di seguito vengono riportati due brani rappresentativi di questa sezione (v. fig. 5.5).

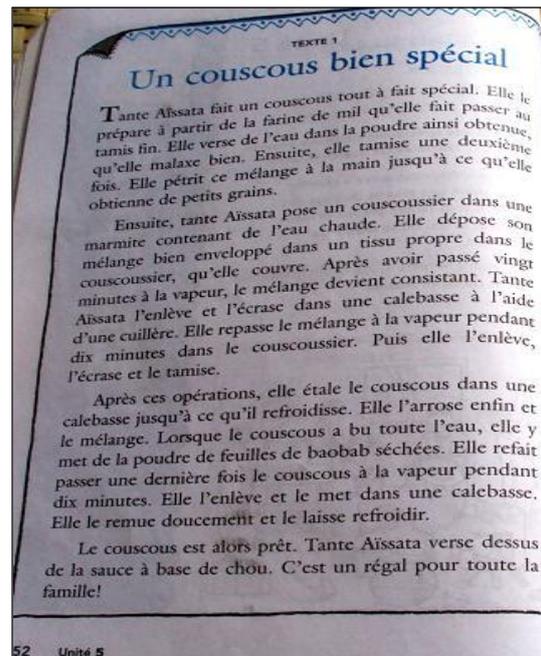
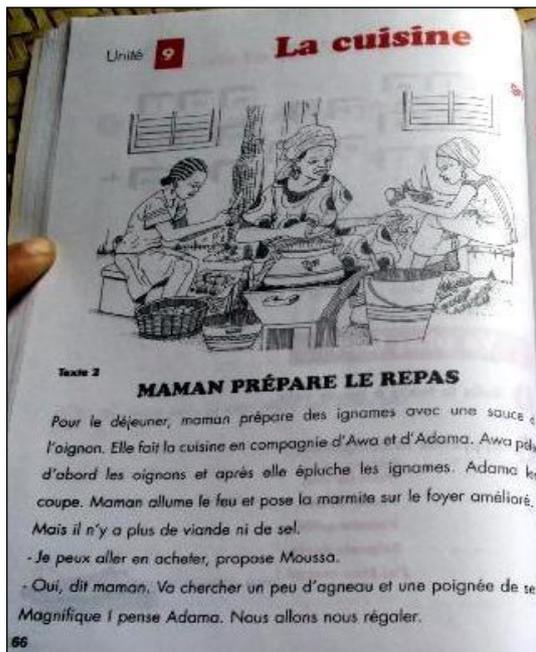


Fig. 5.5: Due esempi di brani sulla vita domestica: testo di 2^{ème}, p. 66 (sopra) e di 4^{ème}, p. 52 (sotto) del manuale di francese.

- Brani relativi alla vita sociale

Quarantacinque brani sono dedicati alla descrizione della vita sociale del bambino maliano. Oltre alle diverse situazioni della scuola, della vita in società, del gioco..., sono poi descritte, quelle regole comportamentali ispirate ad altruismo, condivisione, solidarietà, accoglienza allo straniero, rispetto per l'adulto, per l'insegnante e per gli oggetti (v. fig. 5.6).

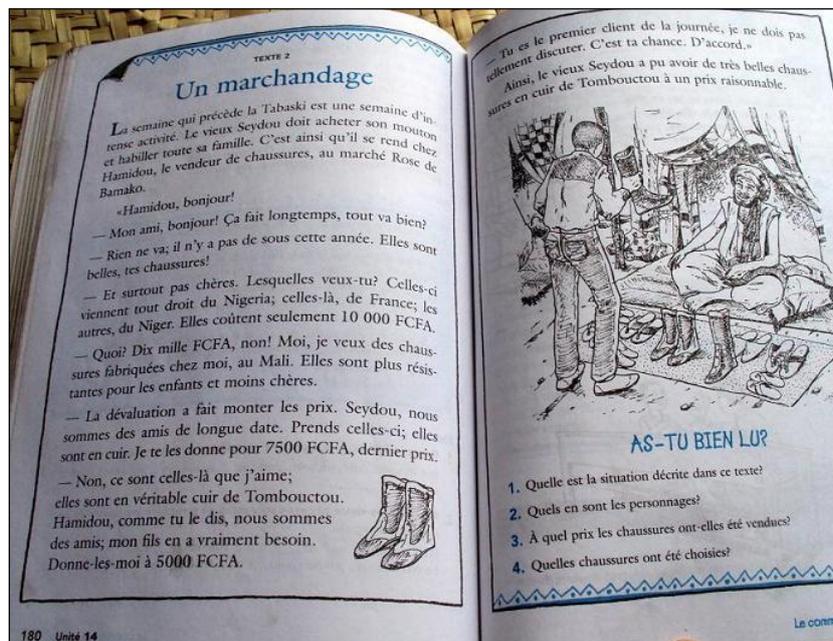
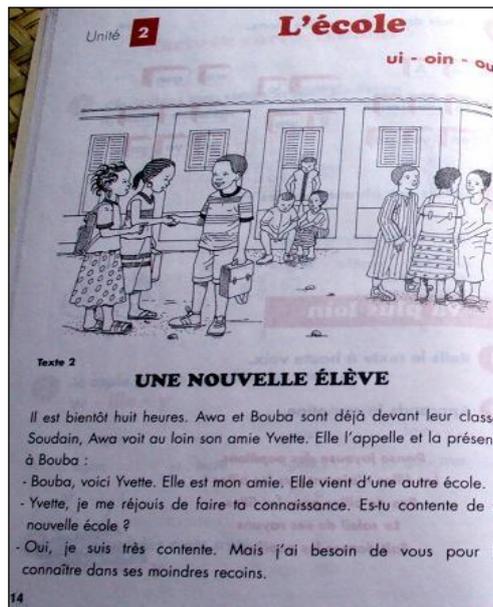


Fig. 5.6: Due esempi di brani sulla vita sociale: testo di 2ème, p. 14 (sopra) e di 4ème, p 180 (sotto) del manuale di francese.

– Brani relativi al lavoro

Circa una cinquantina di brani sono dedicati alla descrizione delle varie attività produttive e lavorative. Nella maggior parte dei brani sono offerte competenze per chi sarà (o forse già lo è) agricoltore, pescatore, artigiano, cacciatore, allevatore, garagista: come si semina, raccoglie e commercia il riso (testo di p. 74, volume di 3ème) (v. fig. 5.7); come si coltiva il sorgo (testo di p. 86, volume di 4ème); come si scrive una lettera per richiedere

all'*Office du Niger*⁸⁹ una particella di due ettari per coltivare il riso (testo di p. 80, volume di 3^{ème}) (v. fig. 5.7); come funziona il sistema di produzione agricolo (testo di p. 159, volume di 5^{ème}); come si fabbricano i *briques en banco*⁹⁰ (testo di p. 99, volume di 4^{ème}) (v. fig. 5.8); quali sono i diversi modi di allevamento utilizzati nel Paese (testo di p. 176, volume di 5^{ème}).

Ai bambini che raggiungono le ultime classi, vengono proposti brani che descrivono anche lavori non legati esclusivamente alla tradizione come quello del giornalista (testo di p. 22, volume di 4^{ème}), dell'avvocato (testo di p. 116, volume di 4^{ème}) e dell'infermiere (testo di p. 18, volume di 5^{ème}) (v. fig. 5.9).

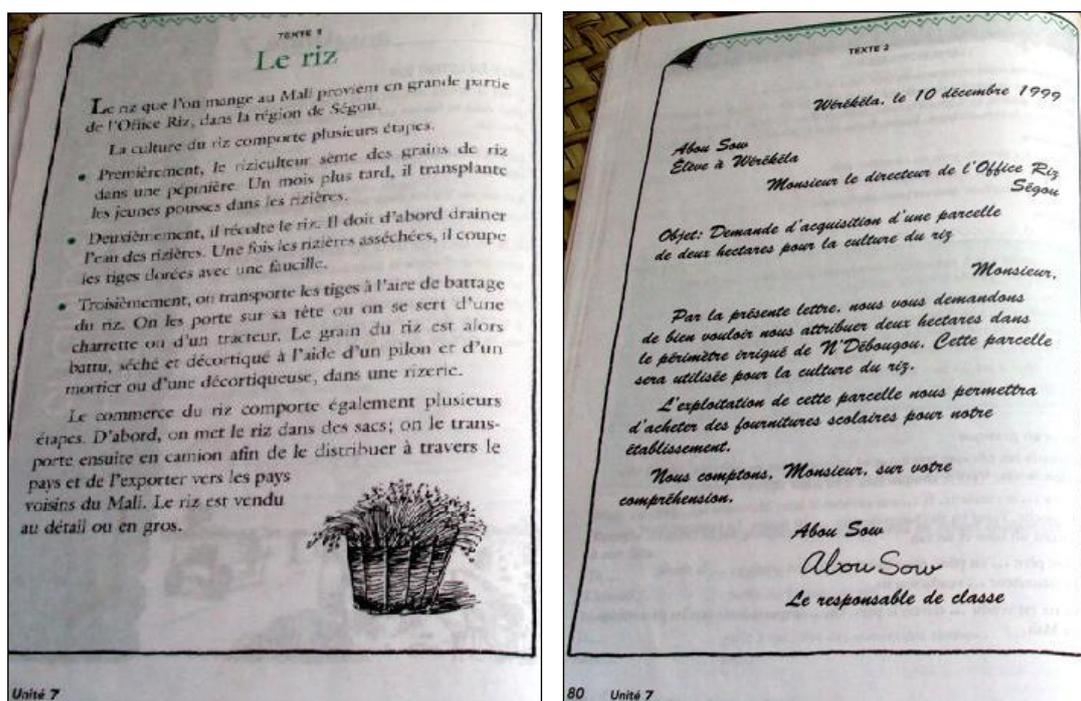


Fig. 5.7: Esempi di brani relativi al lavoro: testi di 3^{ème}, p. 74 (sx) e 80 (dx) del manuale di francese.

⁸⁹ Zona agricola situata nella regione amministrativa di Segou e irrigata grazie alla diga di Markala creata negli anni Trenta dai francesi.

⁹⁰ Mattoni in terra cruda con cui si costruiscono le case in Mali.

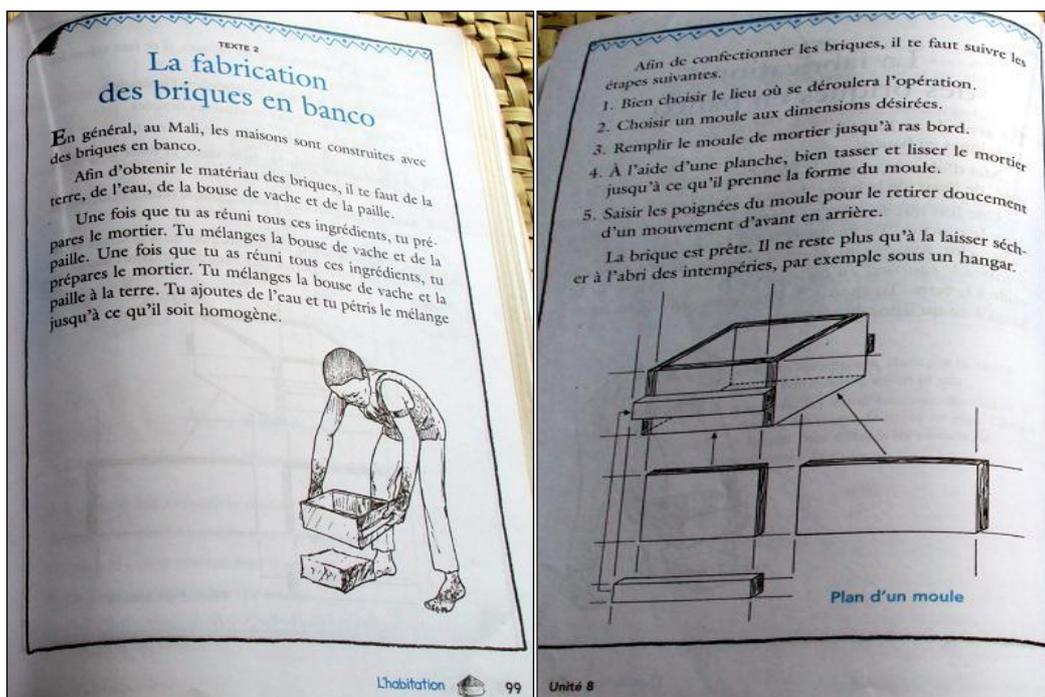


Fig. 5.8: Esempio di brano relativo al lavoro: testo di 4ème, pp. 99, 100 del manuale di francese.

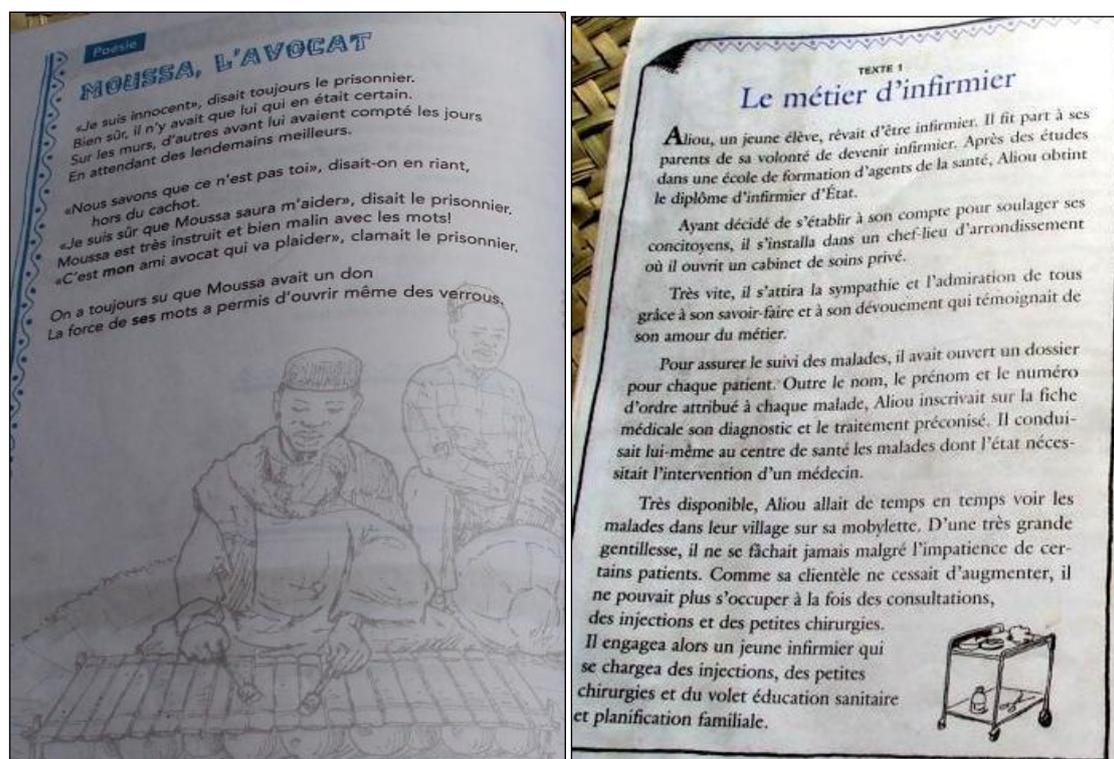


Fig. 5.9: Due esempi di brani relativi al lavoro: testo di 5ème, p. 18 (sx) e di 4ème, p. 116 (dx) del manuale di francese.

– Brani relativi all'educazione sanitaria

Una buona parte di brani (53) sono dedicati alla divulgazione delle norme igieniche e delle informazioni necessarie alla prevenzione di quelle malattie che rappresentano un pericolo reale in tutta la zona sub-sahariana. Ai bambini fin dalle prime classi sono fornite informazioni pratiche e conoscenze teoriche rispetto a temi di educazione sanitaria: metodi di purificazione delle acque (testo di p. 152, volume di 3^{ème}) (v. fig. 5.10), le vaccinazioni (testi di p.28, volume di 4^{ème} e di p. 11 volume di 5^{ème}), le malattie tropicali (testi di p. 34, volume di 4^{ème} e di pp. 34 e 45 volume di 6^{ème}), la prevenzione, in generale, delle malattie (testo di p. 38, volume di 2^{ème} e di p. 4, volume di 5^{ème}), la prevenzione della malaria (testo di p. 34, volume di 2^{ème}; di pp. 26 e 32, volume di 3^{ème}; di pp. 32 e 40, volume di 5^{ème}) (v. fig. 5.10), la pulizia del corpo (testo di p. 26, volume di 2^{ème} e di p. 71, volume di 5^{ème}), l'alimentazione equilibrata (testo di p. 191, volume di 5^{ème}), l'importanza della frutta e delle verdure (testo di p. 182, volume di 5^{ème}), delle proteine; il comportamento corretto nelle giornate troppo calde (testo di p. 136, volume di 2^{ème}) o troppo umide (testo di p. 236, volume di 3^{ème}) o troppo ventose (testo di p. 142, volume di 2^{ème}) (v. fig. 5.11). Nel manuale destinato all'ultimo anno compare anche un brano sull'Aids (testo di p. 48, volume di 6^{ème}) (v. fig. 5.12).

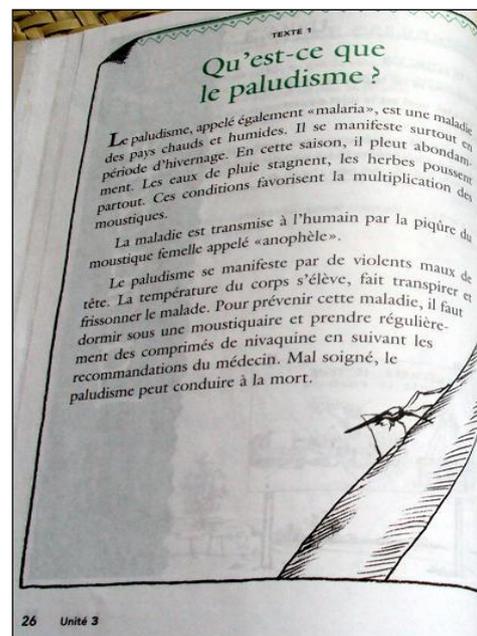
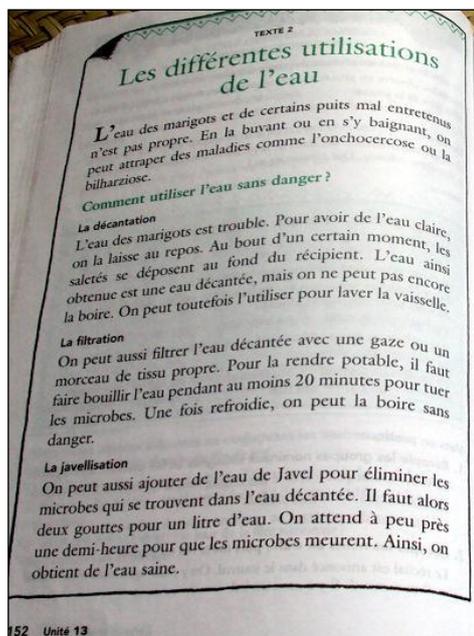


Fig. 5.10: Esempi di brani relativi all'igiene: testi di 3^{ème}, p. 152 e 26 del manuale di francese.

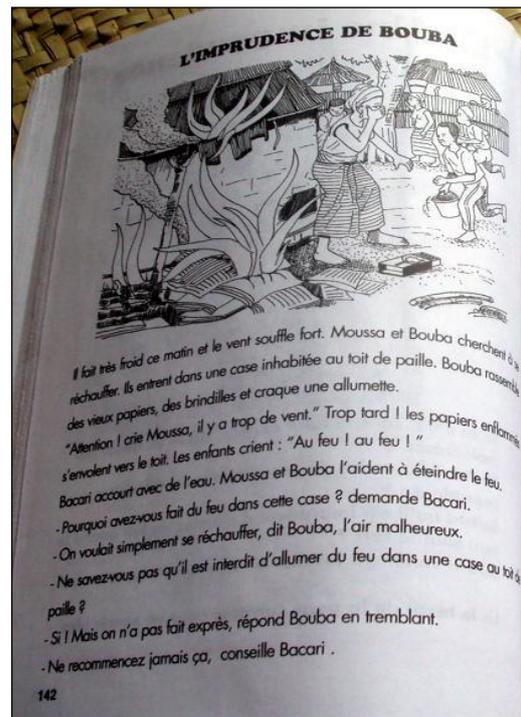
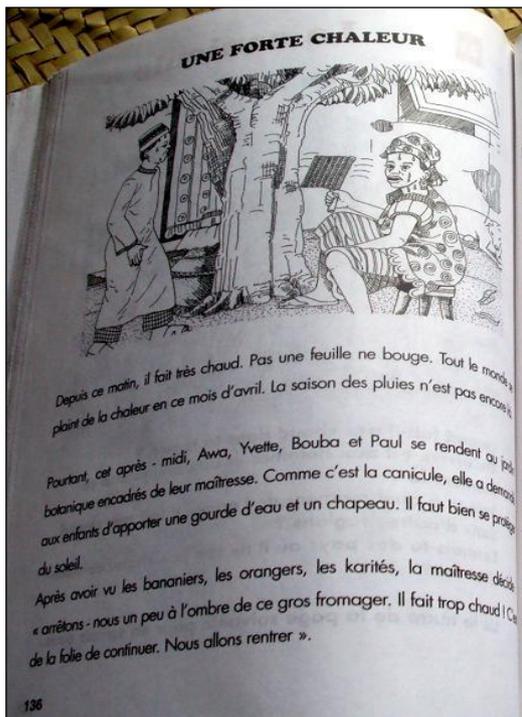


Fig. 5.11: Due esempi di brani relativi all'igiene: testi di 2^{ème}, p. 136 (sx) e p. 142 (dx) del manuale di francese.

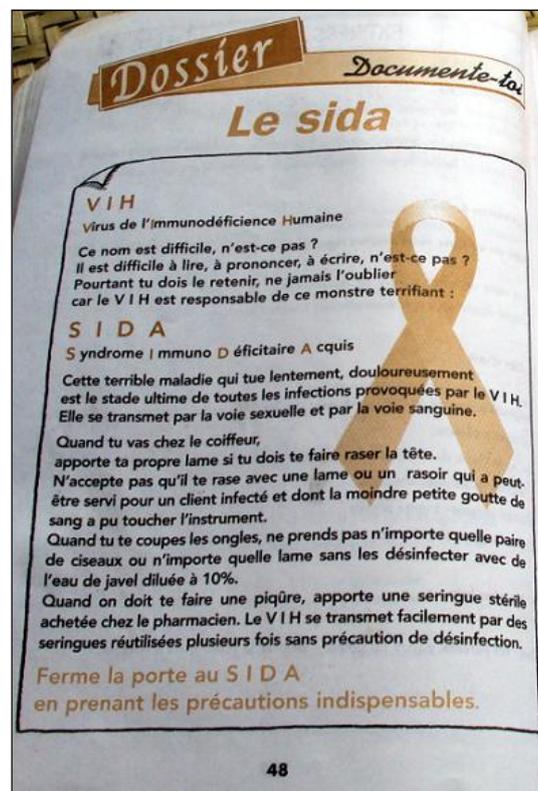


Fig. 5.12: Esempio di brano relativo all'igiene: testo di 6^{ème}, p. 48 del manuale di francese.

– Brani relativi al Paese

Obiettivo del primo ciclo dell'insegnamento fondamentale è anche di quello di far conoscere e apprezzare agli allievi, promuovendone la salvaguardia e il rispetto, il proprio Paese: il Mali. Dei cinquanta brani, circa due terzi, intitolati talvolta *voyage dans le Pays*, sono volti a mettere in luce i vari luoghi del Paese: la capitale, Ségou, Sikasso, Kayes, i parchi nazionali, i paesi dogon, e a incentivare una circolazione (almeno intellettuale) oltre i confini del proprio villaggio. Nelle ultime due classi, il viaggio si spinge anche oltre tali confini e tocca altri Paesi, come gli Stati Uniti, l'Europa, l'Asia (testi di p. 61, 214, 228, 232, volume di 6^{ème}) o persino altre galassie (testo di p. 134, volume di 5^{ème}). L'immagine che viene data dei Paesi occidentali è quella di un luogo desiderato, ricco di aspettative e potenzialità, ma anche fonte di isolamento e solitudine come trapela dalla lettura di p. 214 volume di 6^{ème} (v. fig. 5.13, p. 202).

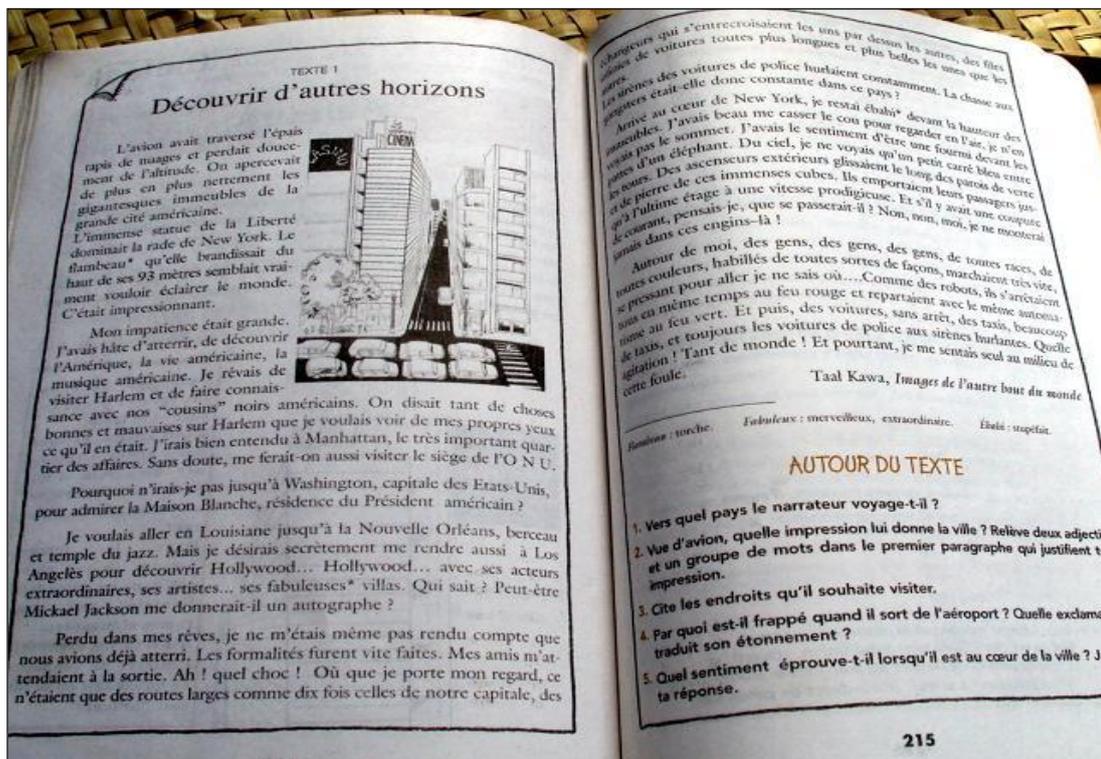


Fig. 5.13: Esempio di brano relativo al Paese: testo di 6^{ème}, p. 214 del manuale di francese.

Gli altri brani di questa sezione sono volti a far conoscere il Mali mettendo l'accento sulle feste istituzionali e tradizionali: la festa dell'indipendenza (testo di p. 98, volume di 3^{ème}), la festa dei musulmani – il *tabaskin* - (testo di p. 118, volume di 4^{ème}) e

dei cattolici - il Natale - (testo di p. 104, volume di 3^{ème}), la festa del raccolto (testo di p. 158, volume di 3^{ème}), la feste delle maschere (testo di p. 124, volume di 4^{ème}), la festa del villaggio (testo di p. 108, volume di 3^{ème}), la festa della scuola (testo di p. 158, volume di 2^{ème}).

– Brani sui valori

Ma i vari dialoghi, racconti, letture contenuti nel manuale di francese che ruotano intorno alle situazioni vicine agli alunni (la famiglia, la scuola, lo svago, la natura), oltre ad avere l'obiettivo dell'apprendimento del francese (lessico, regole grammaticali...) e dei saperi pratici sopra visti, sono anche occasione per evidenziare i valori sociali; attraverso l'identificazione degli alunni coi personaggi dei testi e un esplicitarsi, rafforzato anche da un sistema di premi e punizioni, del giudizio relativo alle varie azioni, viene appreso, progressivamente, il discernimento tra i valori: il rispetto per l'autorità (p. 124, volume di 2^{ème}), la solidarietà verso il più debole, l'accoglienza verso lo straniero e il diverso (p.11, volume di 2^{ème} o anche testo di p. 104, volume di 3^{ème}, fig.5.14), la parsimonia, il valore dell'acqua (p. 22, volume di 2^{ème}), della pioggia (p. 22 volume di 2^{ème}) e dell'ambiente come ricchezza da tutelare e rispettare (p. 158, volume di 4^{ème}; pp. 80 e 89, volume di 6^{ème}), la cura per il proprio corpo e i propri oggetti (p. 26, volume di 2^{ème}), ma soprattutto il valore del lavoro. Così, dai vari moniti che emergono dalle letture («*Il faut bien cultiver le riz [...] car le riz, c'est une richesse du Pays. [...] Aujourd'hui c'est moi qui cultive le riz, en pensant au travail de mon père*⁹¹», «*Le travail est un trésor*⁹²», «*pêcheur qui dort rest ventre creux*⁹³»), dai racconti⁹⁴ su bambini che per l'aiuto offerto al padre o alla zia nel lavoro dei campi ricevono importanti riconoscimenti morali o ricompense materiali, dalla lettera⁹⁵ sull'abnegazione al lavoro della protagonista, la giovane Salimata, la quale considera il lavoro dei campi come lo sport del suo villaggio, i giovani imparano, mentre crescono, il valore del lavoro rurale e costruiscono, intorno a esso, una identità che è contemporaneamente personale e sociale (v. fig. 5.14).

⁹¹ Da *Le travail du riz*, poesia di autore non indicato, p. 84 volume di 3^{ème}.

⁹² Da *Le laboureur et ses enfants*, poesia di Jeans de la Fontaine, p. 140 volume di 4^{ème} e p. 32 volume di 6^{ème}.

⁹³ Da *L'apprenti pêcheur*, poesia di autore non indicato, p. 234, volume di 4^{ème}.

⁹⁴ Testi di pp. 122 e 140 del volume di 3^{ème}.

⁹⁵ Testo di p. 74 del volume di 2^{ème}.

Dalla 5ème vengono introdotti testi tesi allo sviluppo emozionale del ragazzo su: felicità, gioia, amicizia, saggezza e tristezza.

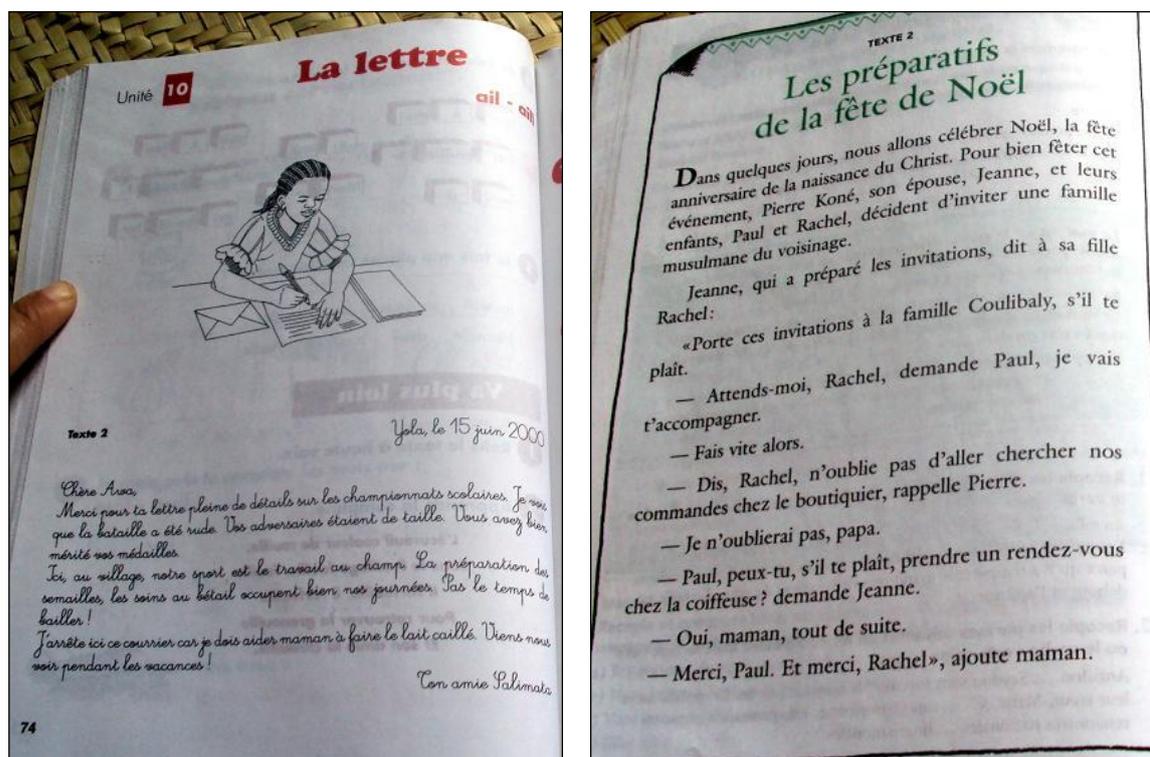


Fig. 5.14: Esempi di brani sui valori: testi di 2ème p. 74 (sx) e di 3ème, p. 104 (dx) del manuale di francese.

– Brani sulla tecnologia e il cambiamento

Di tutti i 280 brani, cinque sono riconducibili al tema della tecnologia e modernizzazione. Il brano di p. 164, volume di 3ème enfatizza il ruolo di una Ong nel promuovere la crescita del villaggio, il suo sviluppo e modernizzazione; quello di p. 130 del volume di 5ème sottolinea l'importanza della rapida circolazione delle merci resa possibile dall'uso dell'aereo; alle pp. 260 e 266 del volume di 4ème viene associata la tecnologia alla fantasia. Solo nel racconto di p. 128 del volume di 3ème (v. fig. 5.15), la tecnologia è, invece, connessa a un senso di diffidenza, fastidio, impotenza, quasi di rassegnazione dovuta all'avanzare del progresso. Ciò che colpisce è che nessun brano parla delle nuove tecnologie (sms, e-mail...), mentre molti sono dedicati all'utilità di uno strumento di comunicazione molto più datato come è quello della lettera cartacea.

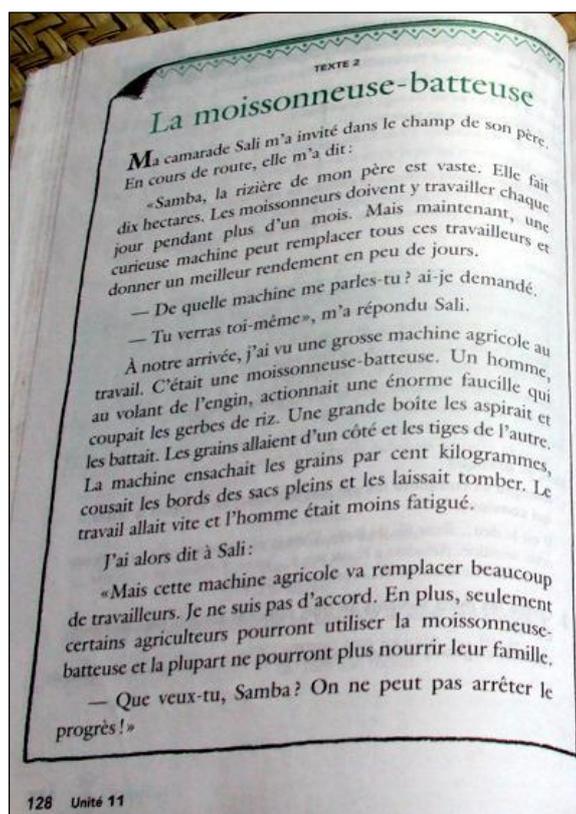


Fig. 5.15: Esempio di brano relativi alla tecnologia: testo di 3ème, p. 128 del manuale di francese.

5.3.1.3. Commento

L'analisi di questi brani permette di riflettere circa il modello di individuo, persona, cittadino che la scuola aspira a formare al termine di questo primo ciclo. Spinti dal problema reale del forte abbandono scolastico, l'obiettivo in questo primo ciclo è quello di dare ai bambini, fin da subito, competenze pratiche (“saper-fare”) di base che rispondono all'emergenza del presente come, per esempio, competenze relative ai lavori tradizionali e alla prevenzione delle malattie. Contemporaneamente, la scuola coltiva però anche il “saper essere” del ragazzo attraverso la diffusione dei valori identificativi della cultura maliana. Le conoscenze prevalentemente teoriche, il “sapere”, occupa, invece, uno spazio inferiore rispetto agli altri due tipi di sapere.

Interessante è l'ambivalenza che emerge rispetto al concetto di modernità: se da un punto di vista è descritto come qualcosa di auspicabile e desiderato, dall'altra sembra persistere un atteggiamento diametralmente opposto, volto al mantenimento di uno stato di quiete, di tranquillità, forse di stasi come ben evidenzia la seguente poesia contenuta nel volume di 2ème, p. 180:

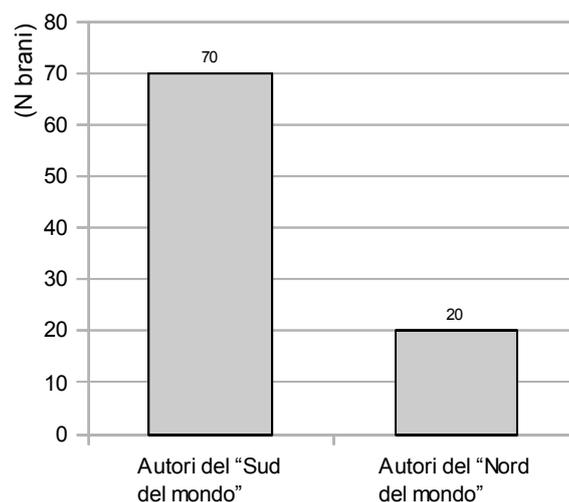
Chères auditrices, chers auditeurs, bonjour!
Nous vous retrouvons à la même heure
Pour les nouvelles du jour.
Ce matin, le Soleil s'est levé à l'est,
Et ce soir, s'est gentiment couché à l'ouest.
Le Djoliba, descendu du Fouta Djalon,
A traversé collines, plaines et vallons
Pour se jeter dans l'Océan profond.
La Terre a continué de tourner,
Les oiseaux ont continué de planer,
Les grandes herbes de s'agiter
Au vent léger et parfumé
De la Paix qui voudrait régner.
Chères auditrices, chers auditeurs, bonsoir!
Nous nous retrouverons demain soir
Pour voir si les choses ont changé.

Taal Kawa

5.3.2. Il manuale per il secondo ciclo

5.3.2.1. Autori

Anche al secondo ciclo, il manuale di francese contiene perlopiù brani di autori del “Sud del mondo” (v. graf. 5.3), ma a differenza del ciclo precedente i brani sono quasi tutti riferibili a autori rinomati.



Graf. 5.3: Numero di brani di autori del “Sud del mondo” e del “Nord del mondo” nei manuali di francese del secondo ciclo.

Dei settanta brani di autori del “Sud del mondo”, la maggioranza (46, quasi il 70%) è stato scritto da chi, intorno agli anni Cinquanta del Ventesimo secolo, ha avuto un ruolo chiave nei processi di decolonizzazione e indipendenza: poeti e scrittori della negritudine quali Aimé Césaire⁹⁶, Birago Diop, Bernard Dadié⁹⁷, David Diop⁹⁸, Guy Tirolien⁹⁹, Léopold Sédar Senghor¹⁰⁰, Léon Gontran Damas¹⁰¹; uomini politici che abbracciarono il socialismo e l'idea pan-africanista quali Jacques Roumain, Seidou Badian Kouyaté, Nazi Boni; esponenti anti *apartheid* sudafricani quali Alex La Guma e Alan Paton¹⁰².

⁹⁶ Aimé Césaire: 1913-2008, Martinica. Tra i principali esponenti della negritudine con Senghor e Damas.

⁹⁷ Bernard Dadié: 1916, Costa d'Avorio. Alto funzionario uscito dalla scuola normale William Ponty, lottò per la decolonizzazione politica e culturale dell'Africa. Membro fondatore della rivista *Présance Africaine*.

⁹⁸ David Diop: 1927-1961, Senegal. Il suo amore per l'Africa lo spinse nel 1958 a raggiungere la Guinea da lui considerata come il foyer dell'Africa futura.

⁹⁹ Guy Tirolien, Guadalupe 1917- 1988. Nel 1940 conosce Senghor durante la sua prigionia. Liberato nel 1942 partecipa alla formazione della negritudine.

¹⁰⁰ Léopold Sédar Senghor: 1906-2001, Senegal. Politico e poeta, fu il primo presidente del Senegal indipendente.

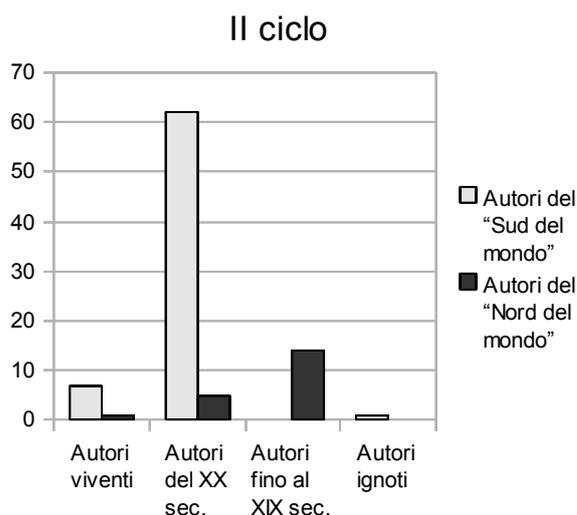
¹⁰¹ Léon Gontran Damas: 1912, Guyane. Compagno di negritudine di Césaire, Senghor, Birago Diop e Ousman Socé Diop.

¹⁰² Alan Paton: 1903-1988, Sudafrica. Parla della miseria dei neri in Africa del Sud sotto l'*apartheid*

I restanti sono di autori contemporanei più o meno noti, viventi o no, tra cui spiccano i nomi del guineano Djibril Tamsir Niane (autore del testo, famoso in Mali, *Sundiata*), dei maliani Issa Falaba Traoré, Massa Makan Diabaté, Youssouf Tata Cissé o di altri autori africani che hanno scritto opere relative al repertorio culturale tradizionale maliano, o, più in generale, africano.

I brani di autori del “Nord del mondo” provengono, invece, per la maggior parte (14 su 21), da autori rinomati del passato, vissuti prima del Ventesimo secolo: Plinio il Vecchio (23-79), Jean de La Fontaine (1621-1695), Molière (1622-1673), Jean de La Bruyère (1645-1696), Alphonse Lamartine (1790-1869), Victor Hugo (1802-1885), Charle Marie Leconte de Lisle (1818-1894), Rudyard Kipling (1865-1936); ma anche (7 brani) da autori contemporanei, in due casi ancora viventi: Richard Wright (-1961), Henri Bosco (1888-1976), Pierre Henri Simon (1903-1972), Joseph Cornet (1919-2004), Michel Tournier e Serge Grafteaux.

Per quanto riguarda, invece, la collocazione temporale dei brani in uso nel secondo ciclo, si evince che, a differenza del primo ciclo, gli studenti incontrano soprattutto autori del “Sud del mondo” vissuti nel XX secolo (intorno agli anni Cinquanta) e autori del “Nord del mondo” vissuti nel XIX secolo o prima (v. graf. 5.4).



Graf. 5.4: Numero di brani di autori del “Sud del mondo” e del “Nord del mondo” viventi e non viventi (del Ventesimo o di epoca precedente) nei manuali di secondo ciclo.

(razzismo, siccità, esodo).

5.3.2.2. Contenuti

Il manuale di francese per il secondo ciclo sembra avere un ruolo profondamente diverso rispetto a quello del primo ciclo: esso perde, infatti, quell'aspetto professionalizzante, emergenziale, finalizzato alla mera sopravvivenza dell'allievo, per acquisire un compito più elevato, che ha a che fare con la costruzione e il rafforzamento dell'identità dell'alunno maliano. Tale operazione viene svolta con scritti che puntano, da una parte, al recupero di una tradizione storica, culturale, pre-coloniale, e dall'altra, alla valorizzazione dell'identità del Nero.

L'analisi dei brani dei tre volumi di francese per il secondo ciclo si articola su tre tematiche principali: la storia del Paese, i valori, la formazione del ragazzo maliano.

– Brani storici e culturali

I brani storici si riferiscono principalmente all'epoca gloriosa pre-coloniale. Attraverso racconti, leggende, poesie, pezzi teatrali, gli studenti scoprono le loro radici e ripercorrono, talvolta anche tenendoli semplicemente sullo sfondo, i momenti salienti della loro storia: l'impero del Ghana (in *La legende de la chauve souris*, p. 33 volume di 7ème), l'impero del Mali (in *Sundjata*, pp. 27, 31, 36, volume di 9ème), il regno Kénédogou (in *Une si belle leçon de patience*, p. 39, volume di 7ème); leggono di pratiche culturali ancestrali ancora tanto diffuse in Mali come, per esempio, la circoncisione (in *La circoncision*, p. 66, volume di 7ème), le feste tradizionali (in *La moisson*, p. 105, volume di 8ème), i riti (in *Initiation au culte de Sanim et Kontrom*, p. 142, volume di 8ème).

Accanto alla storia locale i ragazzi iniziano a familiarizzare con racconti di vicende storiche o culturali di Paesi limitrofi, come ad esempio il Burkina Faso e il Sud Africa.

– Brani sui valori

Anche al secondo ciclo, una gran parte dei brani sono finalizzati a illustrare i valori che la scuola intende promuovere nelle nuove generazioni. Molti celebrano il valore del lavoro, il rispetto dell'autorità, l'importanza della famiglia e dell'amicizia ed esaltano virtù quali il coraggio (p. 131, 9ème), la rettitudine (p. 58, 7ème), la solidarietà (p. 52, 7ème, pp. 46 e 53, 8ème), l'indulgenza verso gli altri (p. 49, volume di 7ème).

Accanto a questi valori universali compaiono valori più specifici e patriottici, quelli dell'indipendenza, dell'uguaglianza, della rivincita del Nero (p. 11, volume di 9ème), della

dignità della donna Nera (p. 18, volume 9^{ème}), dell'esaltazione dell'Africa (p. 15, volume di 7^{ème}), della negritudine (p. 22, volume di 9^{ème}), dell'attaccamento e radicamento al luogo di origine con i sentimenti di nostalgia e il senso di solitudine (p. 125, volume di 8^{ème}).

– Brani di riflessione

All'ultimo anno, vengono presentati brani che sembrano avere la finalità di stimolare la riflessione rispetto a cruciali questioni identitarie. Compaiono scritti sul dualismo vita-morte (pp. 18, 61, 9^{ème}), su natura-tecnologia (p. 68, 9^{ème}) ma anche su tradizione e modernità, come attestano i numerosi brani sul matrimonio e sui cambiamenti dei ruoli sociali e familiari (p. 41, 47, 51, 56, volume di 9^{ème}), sulla questione dell'uguaglianza dei sessi (p. 64, 9^{ème}), del razzismo (p. 127, 9^{ème}), della distribuzione asimmetrica della ricchezza tra bianchi e neri o su questioni private come la droga.

5.3.2.3. Commento

Quale modello di individuo, persona, cittadino la scuola aspira dunque a formare al termine del secondo ciclo?

Come detto, al secondo ciclo il manuale di francese è caratterizzato dalla quasi totale assenza di brani tecnici e professionalizzanti legati alle situazioni contingenti – lavoro, malattia, igiene – (il “saper fare”) mentre è connotato dalla presenza di brani noti scritti da autori famosi provenienti soprattutto dal “Sud del mondo” con l'obiettivo di trasmettere le conoscenze storiche e tradizionali (il “sapere”) e rafforzare nel ragazzo l'identità africana con i suoi valori e le sue questioni aperte (il “saper essere”).

Ci si può domandare se la ripetizione continua delle virtù del Nero, l'esaltazione delle sue qualità contrapposte, spesso, alle ingiustizie compiute dal Bianco durante il colonialismo, non possano essere viste, non soltanto come intento di mantenere viva la memoria su quel periodo buio della storia del Paese che è stata la colonizzazione, ma anche come tentativo di sostenere, convincere e ricordare agli alunni maliani il valore di una identità che forse è ancora sentita come fragile e incerta proprio a causa della ferita recentemente inflitta dalla colonizzazione. Allo stesso modo potremmo forse interpretare l'uso delle voci occidentali come La Fontaine (*Le laboureur et ses enfants*, *La laitière et le poteau lait*, *La besace*, *Les deux amis*, in 7^{ème}, pp. 8, 11, 49 e 63), Jean de La Bruyère (*Gnathon*, in 7^{ème}, p. 52), Henri Bosco (*L'enfant de la rivière*, in 7^{ème}, p. 85), Richard

Wright (*Fishbelly et le poisson* in 7ème, p. 88), Molière (*Un avare bien soupçonné, Harpagon prepare un gran dîner* in 8ème, pp. 46 e 53), Plinio il Vecchio (*La chasse à l'éléphant* in 8ème, p. 134), Joseph Cornet (*La chasse au filet chez le pygmée* in 8ème, p. 138), Serge Grafteaux (*Quand la machine chasse l'homme* in 9ème, p. 68), Alphonse de Lamartine (*Le lac* in 9ème, p. 96), Victor Hugo (*Soleil couchant* in 9ème, p. 115), Pierre-Henri Simon (*Le premier devoir de honnêteté* in 9ème, p. 124), Rudyard Kipling (*Si...* in 9ème, p. 131) e Michel Tournier (*L'abandon de l'oasis* in 9ème, p. 134), che sembrano parlare dello stesso mondo rurale e dei valori africani non tanto per aprire la scuola e i suoi alunni a quel mondo occidentale, agognato e nel contempo criticato, con cui il Paese (almeno a un livello politico) desidera confrontarsi, quanto piuttosto per dare una sorta di maggior legittimità e credibilità alle voci degli autori africani, facendo trapelare, in questa operazione, un latente senso di insicurezza e necessità rispetto all'Occidente.

5.4. Altri manuali scolastici: i testi nelle lingue nazionali

Come illustrato in tabella, accanto al manuale di francese vengono adottati nelle scuole altri libri specifici per le diverse materie che formano l'allievo nei saperi specifici relativi alle diverse discipline.

Particolarmente rilevanti sono i manuali scolastici in lingua nazionale utilizzati nelle scuole a *curriculum* che sono in realtà i testi specifici relativi alla precedente sperimentazione, la *pédagogie convergente*. Tali manuali, che esistono in undici lingue nazionali, sono costituiti da brani (dialoghi, racconti, schede tecniche, vignette, giochi, esercizi) dai contenuti generalmente diversi. Boureima Fofana, responsabile della divisione manuali scolastici al Ministero dell'educazione di Bamako, riferisce che i manuali in lingua nazionale furono scritti a Niono (regione di Ségou), intorno al 2000, da insegnanti, detentori delle diverse lingue e culture, riuniti in gruppi linguistici omogenei al fine di scegliere i contenuti dei diversi manuali a partire solamente da alcune indicazioni comuni stabilite a livello del Ministero (come, ad esempio, gli argomenti da trattare, il numero di brani, la lunghezza dei testi, le tipologie di esercizi...).

La comparazione dei manuali scolastici redatti nelle lingue dei dogon e dei peul, quelli in *dogo so* e *fulfuldé*, (comparazione avvenuta successivamente alla traduzione orale di tutti i testi in francese) ha fatto emergere delle differenze nella scelta dei soggetti, delle situazioni, dei dialoghi e delle narrazioni che raccontano dei valori e delle virtù che si vogliono tramandare ai ragazzi, ma anche delle somiglianze. Le storie dei peul vertono

principalmente intorno a attività di allevamento, le storie dei dogon invece riguardano l'agricoltura; se nei brani in *fulfuldé* il termine Allah compare con una maggiore frequenza, in quelli in *dogo so* esso è meno ricorrente. In ogni caso, restano sempre presenti i riferimenti alle particolarità dell'etnia di riferimento. Per quanto riguarda le parti relative ai saperi teorici e pratici (“sapere” e “saper fare”) esse sono identiche in tutte le lingue, essendo la traduzione fedele dei manuali in francese (v. fig. 5.16). Quello che sorprende è che i diversi saperi scientifici tradizionali specifici dalle diverse etnie (es. la cosmologia dogon), tanto apprezzati e studiati in Occidente, non siano presi in considerazione in nessun testo, ma lasciati alla trasmissione orale non istituzionale. Possiamo dunque concludere che l'uso delle lingue nazionali se da un lato si fa carico di veicolare conoscenze specifiche delle diverse etnie, dall'altro, nell'ottica di garantire a tutti gli studenti una formazione il più possibile omogenea, ha un valore puramente strumentale, finalizzato all'apprendimento dei saperi più complessi: i brani di storia e di geografia contenuti nei volumi di *5ème* e *6ème*, molti brani di scienze, tecnologia, educazione civica e morale non sono infatti altro, come si diceva, che traduzioni dei testi in francese: questo risponde certamente all'obiettivo di svolgere le varie materie garantendo a tutti gli studenti del Paese, sia di scuola classica che di scuola a *curriculum*, una educazione paritaria, ma non può non lasciare in secondo piano la trasmissione di valori culturali tradizionali.

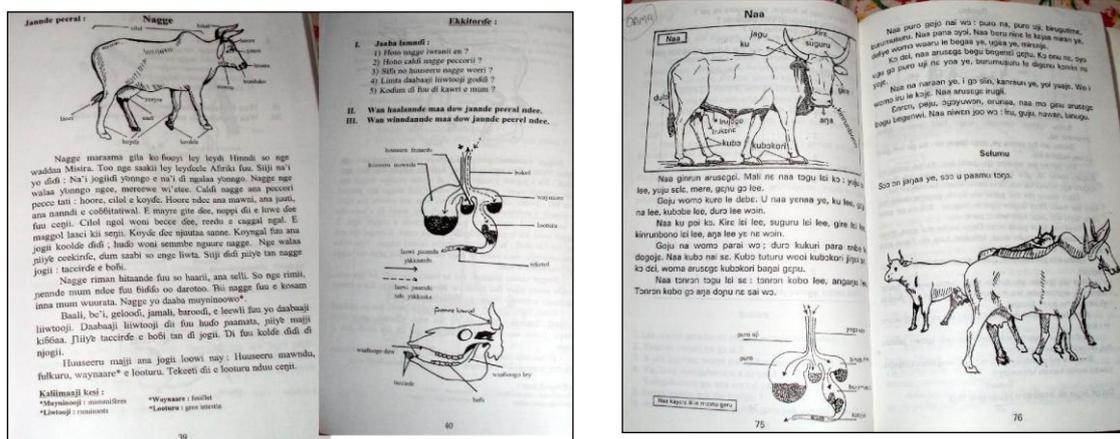


Fig. 5.16: Esempio di brani contenuti nei testi in lingua nazionale fulfuldé (sx) e dogona (dx).

PARTE SECONDA

LA REGIONE DI MOPTI: VOCI DALLE ACCADEMIE,
DAI CAP E DALLE SCUOLE

VI. RETROSPETTIVA SULLA METODOLOGIA DI RICERCA

In questa sezione sono presentati i primi risultati di una ricerca sul campo che mi ha vista impegnata in Mali per un periodo di sei mesi, dall'ottobre del 2009 all'aprile del 2010.

Scopo della mia ricerca era quello di osservare di prima mano la scuola del Mali e di farne una “fotografia”, in modo da cercare di cogliere, attraverso le forme osservate e i significati a esse attribuiti, in che modo il Mali, Paese dalla storia recente ma dal passato antico e glorioso¹⁰³, fosse in procinto di costruire il proprio presente e futuro e, in particolare, quali dialettiche emergessero nella scuola tra tradizione e modernità, tra colonialismo e indipendenza, tra islamismo e democrazia.

Da questo ampio e ambizioso interrogativo di partenza ha preso, dunque, inizio una ricerca etnografica che mi ha indotto subito, in linea con la metodologia nota come “osservazione partecipante”¹⁰⁴, a definire alcuni momenti salienti della ricerca, primo tra tutti la scelta dell'area di studio (Coggi e Ricchiardi, 2007; Cohen, Manion e Morrison,

¹⁰³ Parafrasi dell'espressione utilizzata da Ebbinghouse per la psicologia. Per un approfondimento della storia del Mali vedere il primo capitolo.

¹⁰⁴ La metodologia nota come “osservazione partecipante” o anche “dell'osservatore partecipante” fu introdotta da Bronisław Malinowski, nato a Cracovia nel 1884 e morto nel 1942 negli USA dove si era trasferito. Autore di fondamentali opere come *Argonauti del Pacifico occidentale - Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva* (1922), *Sesso e repressione sessuale tra i selvaggi* (1927), *La vita sessuale dei selvaggi nella Melanesia nord-occidentale* (1929), *Una teoria scientifica della cultura* (1944), etc., Malinowski gettò le basi concettuali e metodologiche di un'antropologia nuova, modificando profondamente la postura osservativa dell'etnologo nei confronti delle culture studiate. Se, in precedenza, questi studi si basavano prevalentemente sui racconti di viaggio di esploratori, mercanti o missionari, egli sostenne la necessità, per l'antropologo del diretto svolgimento di osservazioni sul campo; dello sviluppo di un atteggiamento di empatia e di dialogo (possibilmente utilizzando la lingua delle popolazioni studiate) che gli consentano, utilizzando tutte le sue abilità mimetiche, di erodere la barriera che separa l'osservatore dall'osservato, permettendogli di immergersi nella vita sociale, di avere un suo ruolo e di prendere parte ai riti e alle attività delle istituzioni osservate, per realizzare la più profonda comprensione possibile della mentalità (cioè delle categorizzazioni culturali e del modo di sentire) dei nativi; di conservare un vivo dinamismo mentale che gli consenta il continuo confronto critico tra il mondo di appartenenza e il mondo osservato.

2007).

6.1. Area di studio

Non potendo estendere le mie osservazioni all'intero Paese, per motivi che sono stati in parte logistici, in parte, e soprattutto, connessi alla metodologia che volevo utilizzare che necessita di una prolungata presenza dell'osservatore in uno stesso gruppo, al fine di entrare in rapporto empatico con i suoi membri per coglierne mentalità e visione del mondo (Malinowski, 1922), ho deciso, a priori, di limitare le mie osservazioni a una sola delle otto regioni del Mali, scegliendola in considerazione, in primo luogo, dell'attuale situazione politica, e, in secondo, della specifica articolazione sociale e culturale. In particolare, mi interessava scegliere una regione in cui fosse possibile circolare liberamente e in sicurezza e che presentasse già al suo interno una ricca differenziazione socio-culturale, economica, religiosa, linguistica, tale che fosse possibile, in questo microcosmo, riuscire a capire se e come tali differenze venissero prese in considerazione nella realtà scolastica.

Escluse per motivi di sicurezza¹⁰⁵ le regioni del Nord (Timbuctu, Gao e Kidal) e quella di confine con la Mauritania (Kayes), la scelta tra le regioni restanti (Sikasso, Ségou, Mopti, Koulikoro) e il distretto di Bamako è ricaduta su Mopti, regione dal grande interesse storico, geografico, etnico e religioso (v. fig. 6.1).

¹⁰⁵ Come si è detto in precedenza (v. cap. 1) l'accesso in tali regioni è fortemente sconsigliato a causa della presenza, dal 2007, di focolai islamici armati appartenenti all'organizzazione islamica denominata Al Qaeda nel Maghreb islamico (AQMI).



Fig. 6.1: Le otto regioni del Mali.

6.1.1.1. La regione di Mopti

La regione di Mopti occupa nel Paese una posizione centrale, al confine con il Burkina Faso. Attraversata nella sua parte occidentale dal delta interno del fiume Niger che forma la cosiddetta “zona inondata”, essa presenta, nella sua parte orientale, un'area profondamente diversa, la “zona esondata dell'altopiano e della falesia”.

Zona inondata e zona esondata formano ecosistemi molto diversi, separati, che hanno selezionato, nel tempo e nello spazio, popolazioni dalle variegate caratteristiche socio-culturali e con storie profondamente differenti.

La zona inondata dal fiume Niger è principalmente sede di popolazioni appartenenti alle etnie bozo, peul e tuareg, che ancora oggi conducono una vita nomade e sono fortemente legate a un'economia tradizionale basata su pesca e allevamento. Qui le popolazioni hanno conosciuto, sin dai tempi dell'impero del Ghana¹⁰⁶, la religione musulmana e sono state profondamente influenzate da essa, finendo per modificare e trasformare, sulla base dei dettami della religione, buona parte delle loro tradizioni antiche. In questa area, roccaforte dell'islamismo delle confraternite, si trovano Hamdallahahi, Città Santa fondata alla fine del XVIII secolo dal *marabout*¹⁰⁷ Cheick Amadou con l'obiettivo di creare un impero teocratico musulmano, e la grande moschea

¹⁰⁶ V. § 1.1.2.1.

¹⁰⁷ Come si ricorderà (v. nota 10, capitolo I), i *marabout* sono «uomini di religione dotati di particolari virtù benefiche o malefiche» (Coppo, 2007, p.141).

di Djenné, il più vasto edificio realizzato in terra cruda oggi esistente.

Del tutto diversa la zona esondata: arida, ostile, remota, popolata principalmente da gruppi di agricoltori stanziali dogon, di religione animistica che, fuggiti intorno al XII-XIV secolo dalla regione del Mandé (sud est del Mali) per non aderire all'Islam, hanno trovato rifugio in queste terre isolate dove hanno continuato a condurre una vita profondamente legata alle loro tradizioni (Coppo, 2007, p. 30). Ampiamente studiati da antropologi famosi quali Marcel Griaule, da sua figlia, Geneviève Calame-Griaule e dalla sua allieva Germaine Dieterlen, i dogon sono riusciti a resistere fino agli anni Cinquanta alla penetrazione delle religioni monoteiste e rispettano ancora oggi, soprattutto in alcuni luoghi, riti e tradizioni ancestrali.

Segue una breve documentazione fotografica, da me realizzata, per illustrare, nei limiti che questo scritto impone, le due zone, la inondata (fig. 6.1-6.6) e la esondata (fig. 6.7-6.12), nella loro geografia fisica e umana.

Fig. 6.1: Panorama su quella via di collegamento principale, il fiume Niger, che regola, con i ritmi delle sue piene e magre, la maggior parte delle attività socio-economiche della zona. (5 gennaio 2010).

Fig. 6.2: Piccolo e provvisorio accampamento di pescatori bozo lungo le sponde del fiume Niger. (18 dicembre 2009, nei pressi del villaggio di Tioka).

Fig. 6.3: Bambina peul che, timida, rivolge all'obiettivo le sue carnose labbra, abbellite, secondo i canoni imposti dalla tradizione, dalla traccia indelebile di un tatuaggio effettuato con il nerofumo delle pentole. (1 dicembre 2009, Sévaré).

Fig. 6.4: Papà che mostra con l'esempio il lavoro di pastore, trasmesso sempre uguale di generazione in generazione. (1 dicembre 2009, Sévaré).

Fig. 6.5: Giovane che recita il Corano sulle strade di Sofara. (30 marzo 2010).

Fig. 6.6: Fedeli impegnati, prima della stagione delle piogge, nei periodici lavori di manutenzione della grande moschea di Djenné. (9 febbraio 2010, Djenné).

Fig. 6.7: Villaggio dogon e, arroccate sulla falesia, tracce delle abitazioni della ormai estinta popolazione, i Tellem, che abitava l'area prima dell'arrivo dei dogon, intorno al XII-XIV secolo. (24 dicembre 2009, Tireli).

Fig. 6.8: Solchi per coltivare miglio e cipolle nella piana sabbiosa del *pays dogon*. Le parcelle quadrate, un metro circa per lato, vengono, una a una, irrigate a mano utilizzando come innaffiatoi delle zucche svuotate, le *calebasses*. (24 gennaio 2010, nei pressi di Dourou).

Fig. 6.9: Toguna, letteralmente riparo (*togu*) madre (*na*), è la casa della parola, il luogo dove gli anziani si riuniscono per discutere e risolvere i conflitti. Il tetto basso, sovrastato da

fasci di steli di miglio sorretti da pilastri in legno scolpito o pietra, obbliga chi vi trova riparo a fare esercizio di pazienza e riflessione per evitare movimenti bruschi e precipitosi durante le discussioni. (25 dicembre 2009, Sangha).

Fig. 6.10: *Hogon*, capo spirituale presso i dogon, che, in pressoché ogni villaggio, ha la responsabilità di tramandare la tradizione e custodire l'altare del Lebé, antenato più antico nel mito dogon che, seppellito nella terra del Mandé, resuscitò nel *pays dogon* sotto forma di serpente. (25 dicembre 2009, Sangha).

Fig. 6.11: Cerimonia funebre presso il villaggio dogon di Djiguibombo. (1 aprile 2010).

Fig. 6.12: Circoncisi novelli che, al ritmo di strumenti, annunciano la loro entrata nel mondo degli adulti. (1 aprile 2010, nei pressi di Dourou).



Fig. 6.1 Il Niger Fig.



6.2 Accampamento Bozo



Fig. 6.3 Bambina peul

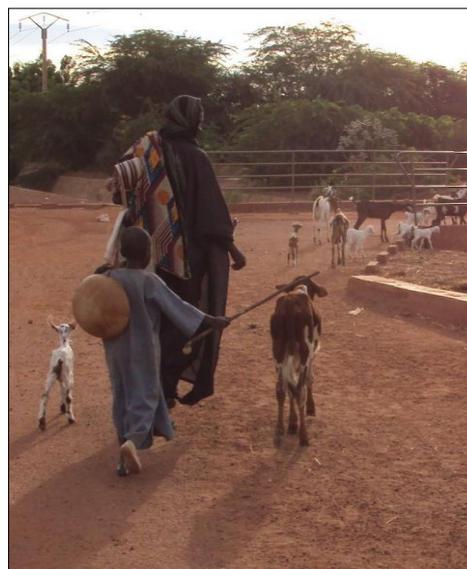


Fig. 6.4 Pastori



Fig. 6.5 Lettura del Corano



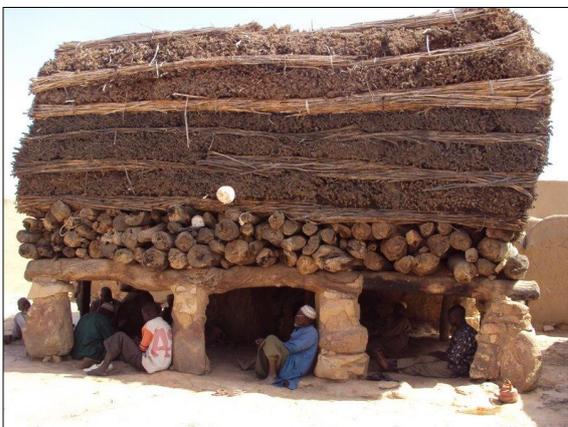
Fig. 6.6 La grande moschea di Djenné



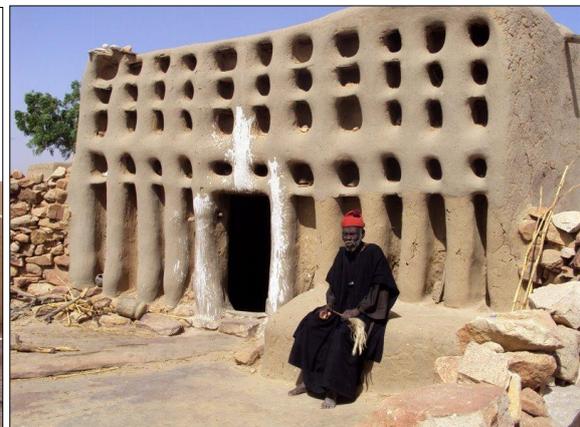
6.7 Dogon e tellem



6.8 Solchi dell'agricoltura



6.9 *Toguna* di Sangha



6.10 *Hogon* di Sangha



6.11 Cerimonia funebre



6.12 Cerimonia di circoncisione

6.2. Interlocutori

Scelta la regione, bisognava selezionare il gruppo di ricerca (Coggi e Ricchiardi, 2007), ossia stabilire quelli che sarebbero stati i miei interlocutori.

Per questa scelta è pesato con forza un aspetto scaturito da una caratteristica dell'io-osservatore emersa subito al mio arrivo in Mali: la mia estraneità rispetto al contesto di studio¹⁰⁸. Tale estraneità, dovuta alla grande distanza culturale esistente tra il mondo occidentale in cui sono vissuta e mi sono formata e il mondo africano oggetto di studio, ha messo in luce l'estrema difficoltà di conoscere, comprendere e interpretare i fatti osservati che, improvvisamente, mi trovavo quotidianamente a vivere. Ad esempio, come potevo comprendere la mentalità di quella donna nascosta dietro uno spesso burqa nero che, incrociata casualmente all'interno di uno dei tanti sgangherati taxi in comune che circolano nelle affollate strade di Bamako, scopriva davanti a tutti il suo seno e, senza suscitare alcuno stupore (eccetto il mio), allattava il figlio? Quale senso potevo attribuire a quei frustini impugnati durante le lezioni dagli insegnanti di un Paese come il Mali che si dichiara democratico? Che significato avevano quelle schiere di bambini che, evadendo l'obbligo scolastico, riempivano, in nome di Allah, le strade della capitale alla ricerca di una tartina?

Il realizzare l'inadeguatezza dei miei criteri o strumenti conoscitivi e interpretativi

¹⁰⁸

Va tuttavia sottolineato che, benché non fossi mai stata in Mali, precedenti lavori mi hanno permesso di vivere in altri Stati africani per diversi anni.

ha fatto emergere in me, osservatrice giunta in Mali, profonde sensazioni di disorientamento, confusione e disagio, che hanno trovato un qualche conforto solamente grazie alle spiegazioni offerte, con grande apertura e generosità, da quelle prime persone incontrate all'arrivo a Bamako: il professore del Dipartimento di Geografia dell'università di Bamako; il professore di filosofia dell'educazione all'*École Normale Supérieure* e i suoi studenti; i professori e gli alunni delle scuole pubbliche e private *Mamadou Konaté* e *Le Castor*; la direttrice del CAP¹⁰⁹ di Bamako e soprattutto un sostenitore della cultura tradizionale Tuareg, conosciuto presso il centro culturale Tumast in cui lavorava. Incontri che mi hanno permesso, in una fase embrionale della mia ricerca, di comprendere quanto necessario fosse affidarmi alla voce dell'altro per provare a capire significati, sciogliere dubbi e costruire, di volta in volta, una *rotta* in quel mondo così sconosciuto e disorientante. Momenti indispensabili anche per l'apprendimento di regole comportamentali di base, proprie del Mali, che funzionano da presupposto per qualsiasi tipo di scambio culturale: rituali lunghi e ripetitivi, necessari per riuscire a entrare, almeno in parte, in sintonia con l'altro e per attutire quella distanza che l'essere bianca, donna e di lingua occidentale inevitabilmente creava. Fase di rodaggio necessaria, infine, per capire l'importanza di riuscire a liberarsi da ansie, schemi, pregiudizi, strutture e preconcetti e scegliere, con tenacia e fiducia, di seguire la rotta che via via si andava delineando.

Così, consapevole della mia estraneità e delle difficoltà, ho deciso che gli interlocutori della mia ricerca sarebbero dovuti essere quegli esponenti chiave del mondo della scuola che in ogni regione lavorano all'interfaccia tra ambizioni politiche e applicazioni pratiche: i direttori delle strutture decentrate del ministero dell'educazione, ossia le accademie di insegnamento (AE)¹¹⁰ e i centri di animazione pedagogica (CAP). Grazie a loro avrei avuto la possibilità di comprendere e imparare con più facilità, poiché nati, cresciuti, formati in Mali, essi avrebbero potuto assumere per me il ruolo di “mediatori culturali” in quanto dotati, presumibilmente, di codici culturali e linguistici doppi, propri, gli uni, della loro cultura di appartenenza e, gli altri, della cultura che era più vicina alla mia e che avevano appreso durante il lungo iter scolastico che aveva preceduto la loro attuale funzione. Inoltre, attraverso loro avrei provato, nel pieno rispetto

¹⁰⁹ *Centres d'animation Pédagogique*, v. § 3.4.

¹¹⁰ *Académies d'enseignement*, v. § 3.4.

di un ordine gerarchico fortemente sentito in Mali, ad avere il permesso di visitare le scuole e di parlare con insegnanti, alunni ed eventuali altre figure chiave del mondo della scuola.

Una tale scelta appariva opportuna, però, anche per un altro aspetto molto importante: quello metodologico.

La presenza nella regione di Mopti di due AE, una con sede nella città di Duentza e giurisdizione sulla zona esondata dell'altopiano e della falesia, l'altra nella città di Mopti con giurisdizione sulla zona inondata del fiume Niger, e di nove CAP, quattro nella zona esondata (rispettivamente nei circondari di Duentza, Bandiagara, Bankass e Koro) e cinque in quella inondata (nei circondari di Mopti, Sévaré, Djenné, Tenenkou e Youwarou) (fig 6.2), si rivelava, per il mio studio, estremamente vantaggiosa perché mi permetteva di indagare, con strumenti e numero di colloqui comparabili, su due realtà separate e distinte (zona esondata e zona inondata) e di metterle poi a confronto per vedere similitudini e differenze. In altre parole, adattandomi alla organizzazione territoriale del territorio, avrei automaticamente potuto soddisfare anche un requisito metodologico fondamentale per la mia ricerca: sarei stata in condizione di operare un campionamento stratificato (Miles e Huberman, 1994) in grado di mettere in evidenza la maggiore variabilità e di documentare così i cambiamenti che si verificano nelle scuole in risposta alle diverse condizioni culturali, geografiche, economiche e sociali delle due zone; avrei in altre parole realizzato quello che Patton (1980) chiama *Maximum Variation Sampling* (Cohen, Manion e Morrison, 2007, p. 176).



Fig. 6.2: I nove circondari della regione di Mopti: Djenné, Mopti, Sévaré, Tenenkou e Youwarou

nella “zona umida” e Bandiagara, Bankass, Douentza e Koro nella “zona secca”.

6.3. Definizione del disegno di ricerca e scelta di lasciare Bamako

Così, dopo aver trascorso un mese e mezzo a Bamako cercando di adattare, definire e mettere a punto un progetto che, pensato e costruito in Italia a partire da documenti reperiti prevalentemente nel web, *in loco* aveva mostrato tutta la sua debolezza, ho deciso che era arrivata l'ora di abbandonare la fase iniziale e di dare inizio alla ricerca vera e propria.

Nell'arco dei cinque mesi successivi avrei dovuto visitare i nove capoluoghi della regione di Mopti in modo da riuscire a parlare con i direttori di tutte le AE e i CAP della regione. A ciascuno avrei chiesto informazioni circa il lavoro condotto dalle strutture decentrate sulle scuole del territorio (sforzi, priorità, modalità utilizzate, rapporti con popolazioni locali, con “partner della scuola”...) e avrei domandato il permesso di visitare alcune scuole. Vista la diversificazione delle strutture educative¹¹¹, avrei chiesto di poter osservare diverse tipologie di scuola (tra cui le *médersas* che tanto mi incuriosivano), ma soprattutto avrei cercato di studiare, con rigore e sistematicità, quei nuovi modelli, frutto delle riflessioni che dal 2000 il governo sta cercando di diffondere in tutto il territorio e che indicano la direzione intrapresa, ossia le scuole che applicano la nuova riforma educativa, detta “nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale”¹¹². Poiché queste scuole utilizzano come mezzo di comunicazione sia il francese che una delle undici lingue nazionali, al fine di massimizzare la variabilità, avrei domandato di osservare soprattutto quelle che utilizzano le lingue delle etnie dai tratti culturali più divergenti¹¹³ e cioè la lingua dei peul, il *fulfuldé*, e quella dei dogon, il *dogo so*. Inoltre, poiché i

¹¹¹ V. § 3.3.

¹¹² V. §. 4.2.2.1.

¹¹³ I peul e dogon possono essere considerati i gruppi dai tratti più divergenti. I peul, che conducono principalmente una vita nomade, vivono dell'allevamento di bovini e ovini; sono profondamente legati alla religione musulmana che ha, nel tempo, plasmato almeno parzialmente la loro cultura; le donne hanno un ruolo molto importante nella società; parlano il *fulfuldé*. I dogon, invece, sono stanziali e vivono di agricoltura; profondamente legati alla loro cultura tradizionale e ai loro culti animisti, hanno aderito alla religione musulmana solo in una piccola parte e tardivamente; la donna ha un ruolo marginale nella società; parlano la lingua *dogo so* che è, in realtà, un insieme di un centinaio di dialetti.

documenti consultati segnalavano profonde differenze tra le realtà scolastiche di città e di campagna, avrei domandato a ogni direttore il permesso di visitare due scuole, una urbana (*école de ville*) e una rurale (*école de brousse*).

Pertanto, in ognuno dei capoluoghi della regione del Mali avrei chiesto al direttore del CAP di vedere scuole in cui a suo parere meglio veniva applicato il nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale: due a *curriculum dogo so* in ognuno dei quattro capoluoghi della zona esondata (una *école de brousse* e una *école de ville*), due scuole a *curriculum fulfuldé* in ognuno dei cinque capoluoghi della zona inondata (sempre una rurale e l'altra urbana). In ogni scuola avrei condotto dei colloqui semi-strutturati con i direttori e, quando possibile, con due degli insegnanti più esperti indicati dagli stessi direttori (ove possibile, un uomo e una donna).

Mi sarei inoltre sforzata, in ogni interazione, di mantenere un atteggiamento aperto, flessibile, pronto a cogliere ciò che, nella fase di progettazione, non potevo prevedere.

Era quindi tempo di lasciare quella realtà cittadina che finalmente cominciava a essermi familiare e di partire, seppur schiacciata dalla forte ansia che il nuovo compito mi suscitava, verso il luogo prescelto per la mia ricerca: la regione di Mopti.

6.4. Negoziazione del ruolo e partecipazione alla vita di gruppo

Giunta sul luogo della ricerca, mi sono posta il problema di come mi sarei dovuta presentare ai miei interlocutori (Cohen, Manion e Morrison, 2007, p. 176).

A Bamako avevo già imparato quelle formule di educazione essenziali e ripetitive, necessarie per poter avviare in maniera distesa un qualsiasi dialogo.

«Bonjour! Ça va? ... Et la famille? ... Et madame? ... Ça va? ... Et les enfants?
Et les affaires? Ça va?... Bonjour! Le travail? Ça va?...».

Nell'utilizzare tali formule avevo dovuto fare uno sforzo importante: si trattava di cambiare totalmente il mio modo di approccio con l'altro, poiché quell'atteggiamento sintetico, essenziale e finalizzato a centrare subito il punto, auspicabile secondo i nostri canoni di condotta occidentali tesi a non far perdere tempo all'interlocutore, viene percepito, nella cultura maliana, come estremamente maleducato e altezioso. Dovevo

pertanto imparare rapidamente a curare, gestire e maneggiare con disinvoltura quel lasso di tempo che da noi è considerato perdita di tempo, ma che in quella cultura costituisce la fase essenziale e imprescindibile dell'incontro con l'altro.

In secondo luogo, mi dovevo trovare un nome maliano. Più volte, durante gli incontri, mi sono sentita dire:

«C'est Diarra ou Coulibaly?», «C'est Diabaté? Cissé? Kodio? C'est Guindo?»,
«C'est le Lion? C'est l'esclave?», «Fatimata Traoré?».

I miei interlocutori si aspettavano da me che scegliessi, subito, una mia identità culturale maliana. In Mali, dal nome di famiglia si capiscono moltissime cose: provenienza, etnia, ruolo sociale, antenati, totem, divieti¹¹⁴. Mi veniva dunque chiesto di scegliere se appartenere a una famiglia di nobili, i Diarra o i Traoré, o di *forgerons*¹¹⁵, i Coulibaly; se essere un *griot*¹¹⁶, un Diabaté o un Kouyaté, o un *marabout*, un Cissé; dovevo decidere se vedermi nelle spoglie di un leone, di un uomo di casta, di uno schiavo; dovevo stabilire la mia etnia (sono bambara, sono peul, sono dogon) e con essa il mio clan di appartenenza (sono della famiglia Kodio, della famiglia Guindo, della famiglia Ouloguem) e le mie regole (se sono bozo non posso sposarmi con un dogon; se sono un forgeron non posso sposarmi con un peul ...).

Sentendo fortemente il peso di una tale scelta, per un po' di tempo mi sono trovata ad assumere identità diverse che cambiavano casualmente a seconda del mio

¹¹⁴ Per totem si intende un animale o pianta o oggetto considerato protettore di un individuo, mentre i divieti (*interdits*) sono degli imperativi istituiti da un gruppo che proibiscono un atto o un comportamento.

¹¹⁵ In Africa occidentale i *forgerons*, fabbri, godono di un grande prestigio come maghi e dispongono di associazioni esclusive. Secondo Baumann e Westermann (1948 cit. in Eliade, 1977, tr. it. p. 79) l'importanza dei fabbri sarebbe dovuta al fatto che essi avrebbero introdotto per primi tecniche necessarie alla coltura del suolo, diventando così, agli occhi degli altri, eroi civilizzatori e collaboratori dell'opera divina della creazione. In Mali le mogli dei fabbri sono le vasaie della tribù.

¹¹⁶ Come si ricorderà dal capitolo I (v. nota 2), i *griot* sono «una casta particolare fatta di menestrelli, poeti e musicanti, ma anche di genealogisti che sanno cantare le epopee degli antenati di antiche famiglie. Essi vivono dei doni che i nobili sono tradizionalmente tenuti a elargire loro, e spesso sono legati a una famiglia. In quanto “memoria vivente” di una comunità, nella società africana hanno un ruolo estremamente importante» (1980, tr. it, p. 108).

interlocutore; finché a un certo punto, avendo conosciuto al CAP di Mopti la giovane e simpatica Salli Tall e avendo condiviso con lei un paio di pranzi reciprocamente offerti, ho deciso che da quel giorno mi sarei presentata anche io come Salli Tall. Per stima e gratitudine, da quel momento sarei stata una discendente di quella famiglia, i Tall, proveniente dal Senegal, approdata in Mali con il compito di convertire i musulmani della confraternita della *qadiriya*¹¹⁷ in musulmani della *tidianiya*¹¹⁸. Cugina dei peul, da lì il mio nome sarebbe stato associato a quell'elegante palazzo che si staglia nella via principale di Bandiagara oltreché, probabilmente solo nella memoria di qualcuno, a quel tradimento che causò il passaggio nelle mani del colonizzatore francese delle terre dell'attuale regione di Mopti¹¹⁹.

Esaurite le presentazioni e instaurato il primo contatto, dovevo portare il dialogo verso la mia ricerca e spiegare quindi la ragione della mia visita. Dovevo stabilire il ruolo con il quale presentarmi (Le Compte e Pressle 1993 in: Cohen, Manion e Morrison 2007, p. 178). Trovandomi di fronte a persone abituate per lavoro ad avere a che fare con occidentali (generalmente dei cooperanti o volontari provenienti soprattutto da Francia, Canada, Belgio, Svizzera e Stati Uniti), ho deciso che avrei dovuto, da subito, sottolineare la mia diversità rispetto a quelli che, a un primo sguardo, sarebbero potuti apparire dei miei simili. In particolare, volevo che fin dall'inizio fosse chiaro che io non ero un "partner della scuola", non avevo un'associazione alle spalle, soldi da investire, proposte da fare, progetti da sperimentare, competenze da donare, materiale da fornire e che il mio intento non era quello di sostenere, aiutare, controllare, giudicare né tanto meno insegnare. Era necessario che io prendessi subito le distanze da ogni volontario, cooperante o partner della scuola perché un tale collegamento avrebbe rischiato di alterare la natura dei colloqui e compromettere la mia ricerca.

«Sono un'insegnante italiana e sto facendo un dottorato di ricerca. Sono venuta qui in Mali perché mi interessa conoscere la vostra scuola».

Volevo essere vista da insegnante, da collega. Volevo che fosse chiaro che il mio scopo era quello di capire, imparare dai miei interlocutori e cercare di conoscere pensieri,

¹¹⁷ V. nota 11, capitolo I.

¹¹⁸ V. nota 14, capitolo I.

¹¹⁹ V. § 1.1.2.4.

sforzi e punti di vista che, di qualsiasi natura essi fossero, tanto mi interessavano. Volevo che fosse evidente che avevo scelto loro come interlocutori perché, grazie alle loro parole, ritenevo di poter cogliere la riflessione che oggi sta investendo, all'interno, la scuola del Mali. Speravo, infine, che potessero essere ribaltate quelle posizioni reciproche che spesso vengono assunte in questi ambiti e che vedono gli occidentali, in Africa, in un ruolo di dispensatori di conoscenze, buone pratiche e mezzi materiali.

Nella mia esperienza penso che alcuni fattori abbiano favorito il dialogo e reso possibile, sovente, quel ribaltamento di ruoli da me auspicato. Primo fra tutti: la mia professione. Insegnante tra insegnanti, sentivo di essere percepita come una collega, una simile a cui poter raccontare e confidare. Secondo: la mia nazionalità. I tagli alla cooperazione operati dai nostri governi negli ultimi anni hanno fatto sì che, almeno in Mali, si sia diffusa l'opinione, non priva di fondamento e certamente utile per la mia ricerca, che «l'Italia non dà soldi»¹²⁰, oppure che «l'Italia è un po' povera»; di conseguenza gli italiani venivano spesso percepiti dai miei interlocutori «come nostri cugini» e io, nuovamente, una di loro. Terzo: il mio accento. La erre dura del mio parlare, le nasali aperte, il tono cantilenante facevano apparire il mio francese diverso, insolito: lingua seconda per noi tutti, perdeva la valenza di un sopruso antico e in quel momento diventava strumento condiviso, mezzo necessario, veicolo per riuscire, seppur con qualche difficoltà (spesso mia) a dialogare e comprendersi.

6.5. Flessibilità e adattamento

Mentre venivano così definite le modalità esterne con cui prendere contatto con i miei interlocutori, allo stesso tempo anche interiormente cominciavo ad avvertire delle trasformazioni.

In Africa la concezione del tempo è molto diversa dalla nostra. In “Ebano” Kapucinski (2000) racconta:

L'europeo e l'africano hanno un'idea del tempo completamente diversa, lo concepiscono e vi si rapportano in modo opposto. Nel concetto europeo il tempo esiste obiettivamente, indipendentemente dall'uomo, al di fuori di esso, ed è dotato di qualità misurabili e lineari. Secondo Newton: “Il tempo assoluto, vero, matematico

¹²⁰ Intervista con il direttore del CAP di Mopti (23 novembre 2009).

scorre in sé e per sé in virtù della sua stessa natura, uniformemente e senza dipendere da alcun fattore esterno”. L'europeo si sente schiavo del tempo, ne è condizionato, è il suo suddito in tutto e per tutto. Per esistere e funzionare deve osservare le sue ferree e inamovibili leggi, i suoi rigidi principi e le sue regole. Si muove solo negli ingranaggi del tempo, senza i quali non può esistere. Ne subisce i rigori, le esigenze e le norme. Tra l'uomo e il tempo esiste un conflitto insolubile che si conclude inevitabilmente con la sconfitta dell'uomo: il tempo annienta l'uomo.

Gli africani autoctoni, invece, intendono il tempo in modo completamente opposto. Per loro si tratta di una categoria molto più flessibile, aperta, elastica, soggettiva. È l'uomo (un uomo, beninteso, che agisca conformemente al volere degli antenati e degli dèi) che influisce sulla forma del tempo, sul suo corso e ritmo. Il tempo è addirittura qualcosa che l'uomo può creare: infatti l'esistenza del tempo si manifesta attraverso gli eventi, e che un evento abbia luogo o no dipende dall'uomo. [...].

Il tempo si manifesta per effetto del nostro agire: se cessiamo la nostra azione o addirittura non l'intraprendiamo, esso sparisce. È come una materia sempre pronta a rinascere sotto il nostro influsso ma che, se non le trasmettiamo energia, cade in uno stato di ibernazione o addirittura di non essere. Il tempo è un'entità inerte, passiva e soprattutto condizionata dall'uomo.

L'esatto contrario del modo di pensare europeo.

Tradotto in pratica, significa che se ci rechiamo in un villaggio dove nel pomeriggio deve tenersi una riunione e sul luogo stabilito non troviamo nessuno, non ha senso chiedere: “Quando comincia la riunione?”. La risposta è scontata: “quando tutti saranno arrivati” (Kapucinski 2000, p. 20 e 21).

Di conseguenza può accadere facilmente, e senza che ciò sorprenda o preoccupi troppo, che al momento di un appuntamento, esso venga ritardato, rinviato o addirittura disatteso¹²¹.

Se dalla mia ottica occidentale una tale esperienza, che mi sono trovata più volte a vivere, era in principio percepita esclusivamente come un ostacolo alla mia ricerca e una fonte di frustrazione, ho potuto invece progressivamente imparare a scoprire che essa rappresentava, paradossalmente, una grande risorsa per il mio lavoro, un'occasione formidabile di conoscenza e scoperta di ciò che altrimenti non si sarebbe potuto presentare. L'intervista ritardata infatti, così come quella cancellata, legittimava comunque la mia presenza nelle strutture della scuola (AE e CAP) e permetteva a me,

¹²¹ Succede però anche che, data la diversa concezione del tempo, la gente si trovi a lavorare anche di sabato, domenica o nei giorni di festa.

ferma in un'attesa lunga e silenziosa, di sparire agli occhi di tutti e di diventare, in quel momento, testimone di dinamiche quotidiane, spontanee e genuine, che altrimenti non avrei potuto cogliere e osservare; altre volte, invece, essa mi dava la possibilità di aprirmi un accesso inaspettato, informale, spontaneo, e quindi privilegiato, verso altre figure cardine della scuola: *conseillers pédagogique*, animatori, *point focal*, insegnanti, aiutanti, tecnici...

Forte di questa scoperta, nel mio interno è iniziata allora un'operazione intenzionale di adattamento ai tempi africani e di esercizio alla pazienza e flessibilità: ogni volta che mi sentivo assalire dall'ossessione, del tutto occidentale, delle “ferree leggi del tempo” e dall'ansia di non rispettare il mio progetto iniziale, mi sforzavo di rilassarmi e mi predisponavo mentalmente all'accoglienza dell'imprevisto che sapevo, di lì a poco, sarebbe arrivato.

6.6. Luoghi visitati, colloqui svolti ed esperienze condotte

Per oltre quattro mesi mi sono così aggirata per la regione di Mopti spostandomi a partire da due “campi base” principali: il primo a Sévaré, in un piccolo alberghetto gestito da un americano figlio di missionari nato e cresciuto nel *pays dogon*; il secondo a Bandiagara, da una famiglia dogon che mi ha ospitato per tre mesi. Questi posti sono stati la mia casa, la mia famiglia, il luogo sicuro dove lasciare oggetti, vestiti, dati e materiali.

Sévaré si è dimostrata sin dall'inizio un luogo particolarmente idoneo per la mia ricerca. Cittadina piccola e facilmente visitabile con una semplice bicicletta presa a nolo nel piccolo albergo, essa ha immediatamente mostrato molte delle strutture che andavo ricercando e altre che, pur non considerate fino a quel momento, si sono rivelate per me di grande interesse: l'AE di Mopti, i CAP di Sévaré e di Mopti, due scuole di formazione degli insegnanti, una pubblica (la IFM) e una privata (la SARPE) e tante scuole di diversi ordini e gradi.

Da subito mi è stato quindi possibile svolgere tutta una serie di colloqui e di visite di cui riporto, schematizzata, la lista.

<i>Data</i>	<i>Luogo</i>	<i>Colloqui</i>	<i>Osservazioni</i>
22/11/09	AE di Mopti	Direttore	
	IFM	Direttore	

23/11/09	CAP di Mopti	Direttore Conseiller pedagogique Point focal scuole mobili	
	ONG Delta Survie	Amministratore	
24/11/09	IFM	Direttore	Lezioni varie
25/11/09	IFM		Lezioni varie
	SARPE	Formatore	
26/11/09	École de brousse Doundou	Direttore Insegnanti di 1ère e 2ème	Lezioni varie
Dal 30/11/09 al 02/12/09	École de ville Boukari Ologuem	Direttore Insegnanti di 2ème e 5ème	Lezioni varie
01/12/09	AE di Mopti	Tecnico statistico	
Dal 02/12/09 al 04/12/09	SARPE		Lezioni varie
07/12/09	CAP di Sévaré	Conseiller pédagogique Médersas	
	CAP di Mopti	Conseiller pédagogique Médersas Direttore Responsabile Mobilisation Sociale	
09/12/09	Médersas di Sévaré		Lezioni varie
	CAP di Mopti	Responsabile Mobilisation Sociale	
10/12/09	CAP di Sévaré	Direttore aggiunto	
11/12/09	École de brousse Sampara	Direttore Insegnante di 1ère	Lezioni varie
	Albergo	Sociologo	
12/12/09	Médersas di Sévaré		Lezioni varie
13/12/09	IFM		Lezioni varie
14/12/09	Institut Populaire Education	Responsabile	
15/12/09	École de brousse Fatoma	Direttore	

Tab. 6.1: Lista dei colloqui e delle osservazioni condotte a Sévaré e dintorni

Ma Sévaré mi ha dato soprattutto la possibilità di partecipare a una missione organizzata dall'AE di Mopti e da una piccola ONG nazionale, Delta Survie, per monitorare l'andamento di un progetto che ha determinato la nascita di scuole “mobili”, ossia di scuole che si muovono seguendo i movimenti delle popolazioni nomadi del delta interno del fiume Niger: si tratta di un progetto che costituisce un'esperienza unica in Mali e che in Africa è presente solo in Tanzania,

Tale esperienza, uno degli esempi più significativi della grande gentilezza che ha sempre caratterizzato tutti gli interlocutori da me incontrati in Mali, mi ha permesso di trascorrere tre giorni, dal 16 al 18 dicembre, in compagnia di una squadra del ministero (un responsabile dell'AE, uno di Delta Survie, un animatore delle scuole peul, un

conducente della piroga e un mozzo) e di seguirne a bordo di una *pinasse*¹²² spostamenti, dinamiche, incontri, interventi e modalità di azione.

Attraversando i villaggi di Kama, M'Bouma, Youwarou, Dongo, Diakankoré, Sourangho, Bulu Jalalu, Dentakan, Thialdé, Déberé (fig. 6.1), ho potuto osservare scuole mobili; assistere a riunioni, generalmente in lingua *bambara*, con i capi dei villaggi, i presidenti e membri dei vari *Comité de Gestion Scolaire*, gli animatori delle scuole peul, bozo e tuareg, gli insegnanti e i direttori delle scuole; ascoltarne le richieste, i bisogni e i suggerimenti; diventare testimone silenziosa di momenti di particolare rilievo, come per esempio quelli necessari per indagare sulla possibilità di installare una scuola mobile in un posto nuovo o per tentare di risolvere i conflitti che la scuola inevitabilmente ancora genera in villaggi così remoti e isolati.

Questo viaggio lungo il Niger ha segnato la conclusione del mio soggiorno a Sévaré e ha sancito il passaggio verso il secondo “campo base” della mia ricerca, Bandiagara.

Spinta dall'avvicinarsi della chiusura della scuola per il Natale e dalla mia stanchezza di vivere in albergo, ho deciso che, benché non avessi ancora concluso tutti i colloqui della zona inondata (mancavano ancora quelli di Djenné e Tenenkou), era arrivato il momento di cambiare posto, lasciare Sévaré e spostarmi nella zona esondata. Grazie alla sua posizione strategica al centro dei tre circondari che avrei dovuto visitare (Duentza, Bankass, Koro) e alla presenza sul posto di una persona che, come avevo saputo all'arrivo, avrebbe potuto aiutarmi a risolvere le questioni logistiche essenziali¹²³, Bandiagara si è rivelata in quel momento il posto più appropriato per proseguire la ricerca.

Nei tre mesi a Bandiagara sono stata ospite di una famiglia dogon: in una “concessione” squadrata tipicamente in terra cruda ero alloggiata in una stanza che dava, come tutte le altre, su un vasto cortile centrale occupato in parte da un granaio, da una tettoia per gli animali (galline, capre e un asino) e da una latrina e, in parte, da un grande mango, fonte di refrigerio nelle torride giornate.

Sotto un solo tetto tre generazioni di una stessa famiglia alle quali si univano varie

¹²² Piroga a motore.

¹²³ Il contatto di questa persona mi era stato dato in Italia da Lelia Pisani, antropologa che ha vissuto per anni a Bandiagara e che ancora vi lavora.

persone, talvolta lontanamente imparentate come: una nipote di quindici anni e una sua compagna di scuola proveniente da un villaggio della falesia dogon troppo piccolo per avere una scuola; un giovane aiutante; una coppia peul con due bambini (un figlio e un nipote); un poliziotto.

Mentre all'interno della casa imparavo, giorno dopo giorno, le regole del vivere con la mia nuova famiglia, all'esterno riprendevo i miei colloqui con gli esponenti della scuola.

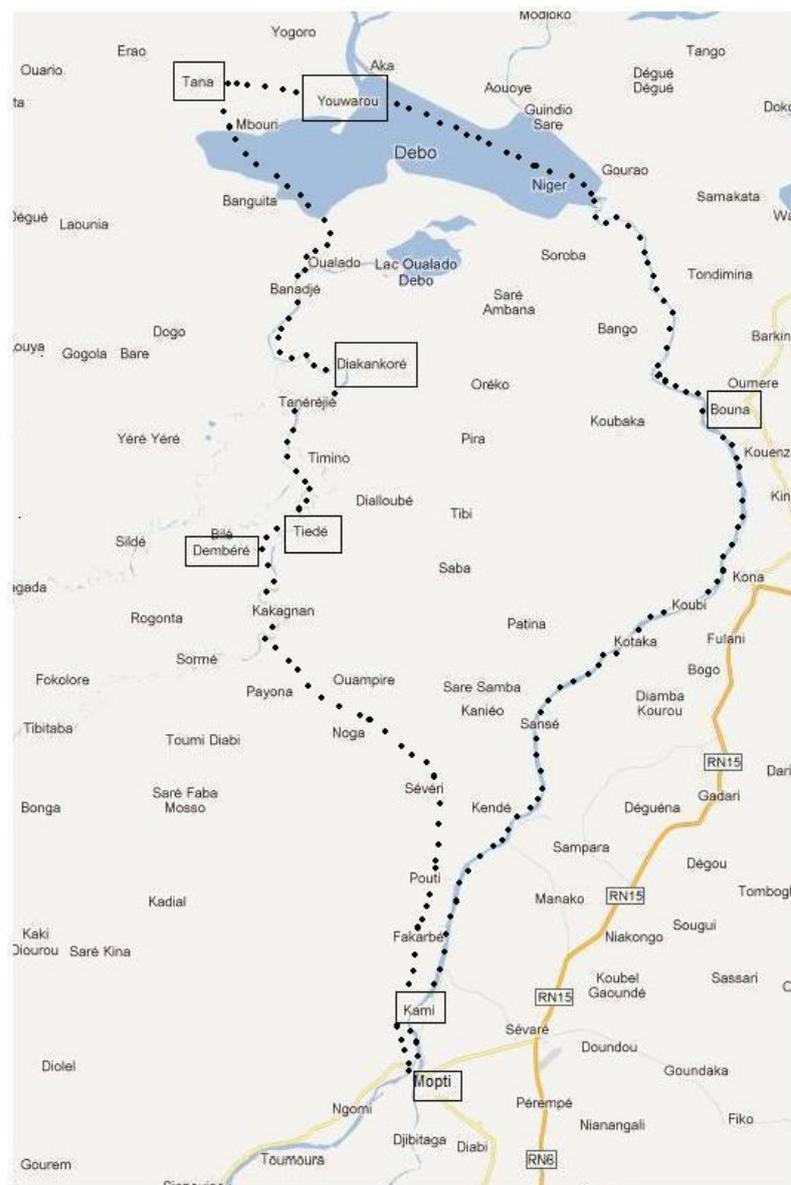
<i>Data</i>	<i>Luogo</i>	<i>Colloqui</i>	<i>Osservazioni</i>
Dal 28/12/09 al 03/01/10	<i>Pays dogon</i>		Escursione attraverso i villaggi
05/01/10	Mission culturel de Bandiagara	Funzionario	
12/01/10	CAP di Bandiagara	Direttore aggiunto	
Dal 13/01/10 al 15/01/10	École de ville Alpha Ali Sec	Direttore Insegnanti	Lezioni varie Formazione iniziale
15/01/10	Casa privata	Conseiller pédagogique curriculum	
16/01/10	CAP di Bandiagara		Formazione iniziale
18/01/10	École de ville Alpha Ali Sec	Insegnante di 1ère	Lezioni varie
19/01/10	École de brousse Songho	Direttore Insegnante di 1ère	Lezioni varie
22/01/10	École de brousse Ennde	Direttore Educatore CED	
25/01/10	Negozi cellulari	Imam	
26/01/10	CAP di Bankass	Direttore Conseiller pédagogique curriculum	
27/01/10	CAP di Koro	Direttore aggiunto	
	École de ville Guru Anaye	Direttore Insegnanti di 3ème e 5ème Insegnante in formazione	Lezioni varie
28/01/10	École de brousse Pomoridiou	Direttore Insegnanti di 4ème e 5ème	Lezioni varie

Tab. 6.2: Lista dei colloqui e delle osservazioni condotte nel primo mese a Bandiagara e dintorni.

Nel mese di febbraio, pur mantenendo a Bandiagara la mia base, ho deciso di approfittare della sesta edizione di un importante festival che si tiene nella città di Ségou, il *Festival sur le Niger*, e di partire per assistere al festival, per svolgere poi i colloqui che dovevo ancora fare nella zona inondata e per recarmi infine a Duentza. A marzo invece avrei concluso i colloqui nella zona esondata.

<i>Data</i>	<i>Luogo</i>	<i>Colloqui</i>	<i>Osservazioni</i>
Dal 02/02/10 al 07/02/10	Festival sur le Niger (Ségou)		Conferenze Spettacoli
30/12/99	CAP di Djenné	Direttore	
	Missione culturale di Djenné	Funzionario	
09/02/10	École de ville Sori Ibrahim Tchokari	Direttore Insegnanti di 1ère e 2ème	Lezioni varie
30/12/99	École de brousse Senoussa	Direttore Insegnanti di 2ème e 5ème	Lezioni varie
	Djenné Djeno		Visita al sito archeologico
30/12/99	AE Duentza	Direttore aggiunto	
	CAP Duentza	Direttore Conseiller pédagogique curriculum Conseiller à l'orientation Conseiller pédagogique suivie école mobiles	
19/02/10	École de brousse Kubwel Koundia	Direttore Insegnante di 3ème	Lezioni varie
20/02/10	École de ville Duentza-C	Direttore Insegnanti di 1ère, 2ème e 3ème	Lezioni varie
24/02/10	École de ville Alpha Ali Sec	Insegnanti di 1ère, 3ème e 5ème	Lezioni varie
01/03/10	École de ville Alpha Ali Sec	Direttore II ciclo	Lezioni varie
30/12/99	CAP Bankass	Direttore aggiunto	
	École de ville Secoura	Direttore Insegnante di 6ème	Lezioni varie
03/03/10	École de brousse Songho	Direttore Insegnante di 3ème	Lezioni varie
30/12/99	Scuola cattolica di Bandiagara	Direttrice	
	Missione cattolica	Prete	
08/03/10 e 10/03/10	Casa privata	Primo dogon di Bandiagara battezzato	
18/03/10	École de brousse Fatoma	Direttore	
	Lycée Dicko	Direttore	

6.3: Lista dei colloqui e delle osservazioni condotte a febbraio e marzo



6.7. Struttura dei colloqui, diari di campo, registrazioni audio e video

Per i colloqui ho stabilito una sorta di impalcatura minima di base, valida per tutti gli incontri e sufficientemente flessibile e aperta per eventuali e successive digressioni, espansioni e riordini (Cohen, Manion e Morrison, 2007, p. 182). Essa si basava su tre punti principali: un primo punto, più oggettivo, volto a raccogliere informazioni circa il funzionamento delle strutture (CAP, AE o scuola) e il loro rapporto con l'esterno e in particolare con le comunità locali, le figure più emblematiche del mondo culturale e religioso e i partner della scuola; un secondo, più soggettivo, volto a individuare il

pensiero degli interlocutori circa le forme che la scuola assume oggi in Mali, in relazione anche a quelle assunte durante la colonizzazione; infine un terzo, volto a conoscere le generalità degli interlocutori e a ottenere informazioni di carattere pratico per continuare la ricerca e avere accesso alle scuole del territorio, ad altri interlocutori chiave importanti e non previsti e a documenti rilevanti quali, per esempio, i rapporti di inizio e fine anno delle AE e dei CAP.

Tutti i colloqui venivano, al momento stesso in cui l'interlocutore parlava, trascritti velocemente in diari di campo, mentre in momenti successivi, di maggiore calma e riflessione, rielaborati. Talvolta, ottenuto il permesso, mi è stato anche possibile effettuare registrazioni audio e video.

Il prevalere dell'utilizzo del supporto scritto (il diario di campo), rispetto a quello audio e video (le registrazioni), è stato certamente il risultato di una mia predilezione verso tale strumento, ma soprattutto il frutto di una scelta metodologica ponderata, che ha trovato in esso la più idonea mediazione tra il bisogno di mimesi dell'osservatore (Malinowski, 1922) e la contemporanea necessità di fissare le informazioni acquisite.

6.8. Per la rielaborazione del materiale

Per svolgere un'indagine sul campo sei mesi, ossia le giornate a mia disposizione, sono un tempo piuttosto scomodo: non abbastanza lungo per riuscire a realizzare in pieno quelle condizioni che la metodologia etnografica richiederebbe (di integrazione nella comunità, apprendimento di lingue, usi e tradizioni, di acquisizione di una capacità di empatia), è sufficiente però per accumulare una quantità di informazioni così elevata ed eterogenea da essere in grado, almeno all'inizio, di disorientare e, per certi versi, confondere.

Una volta tornata in Italia, il mio primo compito è stato quindi quello di “ripulire” i dati acquisiti, riordinandoli e collegandoli tra loro in modo da restituire un filo che mi permettesse di raccontare la scuola del Mali così come essa mi è apparsa, a partire dai tanti colloqui e dalle tante esperienze che ho potuto condurre e vivere nel Paese.

Ho scelto quindi, nei capitoli 7 e 8, di evidenziare, a partire dalla pluralità delle voci ascoltate, le priorità della scuola e di mettere in luce le dialettiche, i contrasti, gli attriti e gli impegni. Nel capitolo 9, “Frammenti di quotidianità”, sono, invece, riportate alcune osservazioni originate dai contesti osservati (scuole, famiglie, ministeri) che

evidenziano momenti particolari, spesso carichi di conflittualità, in cui la vita scolastica penetra in quella privata.

VII. LA SCUOLA: PRIORITÀ, IMPEGNI E MODALITÀ D'AZIONE

7.1. Adattamento della scuola alle caratteristiche locali

Nel giorno in cui le strade rosse di Bankass si riempiono dei colori, delle voci, degli odori e del via vai allegro di quanti, a piedi o a dorso di cammelli o cavalli, arrivano dalle zone limitrofe in occasione del mercato, ossia in un martedì di una settimana come le altre, al CAP del villaggio il direttore della struttura utilizza una metafora per raccontare dell'impegno che deve affrontare oggi lo Stato maliano.

Se prendete un pesce dall'acqua, lo mettete sulla terra ferma e gli dite: “eh, ascoltate signore, perché non nuotate?” Un pesce fuori dall'acqua... ma come vuoi che possa nuotare!? Gli avete amputato tutte le sue facoltà specifiche. Non può che nuotare nell'acqua perché è l'acqua che regola il funzionamento delle sue facoltà... Lo stesso vale per l'allievo: se lo tirate fuori dal suo ambiente, dai suoi bisogni, dalla sua storia, dal suo inquadramento culturale, dal suo territorio, avrà certamente dei problemi. [...] Ecco, oggi il Mali nella sua politica educativa sta tenendo in considerazione questo e sta cercando di capire i suoi schemi più appropriati, i suoi bisogni più realistici e realizzabili. [...] Sta cercando di costruire la scuola del villaggio ossia una scuola immaginata dal villaggio tenendo in considerazione di tutti i suoi bisogni, della sua storia, la sua cultura, le sue lingue, il suo modo di produzione, la sua identità. [...] È un movimento dinamico, non statico; non è un sogno¹²⁴.

La voce chiara, ferma e gentile del direttore è rappresentativa di quelle simili degli altri direttori di CAP e AE della regione che, tutte in coro, riferiscono di un governo che ha scelto di definire la propria scuola puntando sull'adattamento alle realtà maliane.

Per gli interlocutori la conoscenza del sé è il requisito necessario per la conoscenza dell'altro, i valori tradizionali la base per l'acquisizione di valori universali, la storia, le lingue, le culture, i mezzi di produzione locali gli strumenti indispensabili per lo sviluppo del Paese. Nei vari colloqui ricorrono frasi come «un popolo che conosce male se stesso non può conoscere gli altri»¹²⁵, «non ci si può sviluppare se non si conosce la

¹²⁴ Intervista al direttore del CAP di Bankass (26 gennaio 2010).

¹²⁵ Intervista al direttore dell'Accademia d'insegnamento di Duentza (18 febbraio 2010).

propria lingua»¹²⁶, «tante culture sono tanta ricchezza»¹²⁷.

Il ripetere unanime, continuo, quasi ossessivo di tali frasi indica senza ambiguità la strada prescelta, ma allo stesso tempo, a cinquant'anni dall'indipendenza, sembra in qualche modo fare apparire, pur senza menzionarlo mai esplicitamente, il colonizzatore ancora là, come fosse uno spettro sempre presente, incombente e innominabile, una figura forte a cui volersi contrapporre senza però riuscire mai a liberarsene completamente.

Infatti, colui (il colonizzatore) che, in virtù di una presunta superiorità e di una missione civilizzatrice di popoli arretrati, aveva ai tempi coloniali modellato la scuola portando il “pesce sulla terra ferma”, ossia sradicando l'allievo dal suo ambiente culturale, sembra ritornare ancora oggi, anche se nella sua forma opposta, a forgiare un nuovo modello di scuola che appare come intrappolato in una irreversibile connessione con il vecchio, senza di fatto riuscire ad andare veramente oltre e dare origine a produzioni pienamente autonome, indipendenti e proprie.

7.2. Strategie

L'adattamento della scuola alle caratteristiche locali avviene, secondo gli interlocutori, utilizzando diverse strategie. Una di queste prevede l'organizzazione, all'interno di ogni scuola, di momenti adibiti allo svolgimento di riunioni tra insegnanti, volte a identificare e a scegliere le tematiche più adeguate per la località e a stabilirne le relative modalità di insegnamento. Il direttore dell'Accademia di insegnamento di Duentza riferisce di tale pratica, chiamata, nelle scuole del Mali, con il nome di “comunità di apprendimento”:

Per riuscire ad adattare meglio la scuola alle realtà ci organizziamo in comunità di apprendimento (CA). Nelle CA i maestri si riuniscono e cercano di stabilire gli apprendimenti di cui i bambini, in quella determinata area, hanno maggiormente bisogno... dobbiamo organizzare il nostro programma anziché prendere semplicemente i programmi venuti dall'esterno che, in fondo, a volte possono non servire a molto... Certo, seguiamo una linea programmatica comune, ma poi i

¹²⁶ Interviste al direttore aggiunto delCAP di Sévaré (10 dicembre 2009) e al *conseiller pédagogique* del CAP di Duentza (18 febbraio 2010).

¹²⁷ Intervista al direttore dell'Accademia d'insegnamento di Mopti (22 novembre 2009).

programmi devono essere sempre adattati ai bisogni locali¹²⁸.

Programma comune e variabile è anche argomento di conversazione del direttore dell'altra Accademia di insegnamento, quella di Mopti. Nel suo discorso vengono tratteggiate, in un modo che potrebbe apparire forse un po' convenzionale, alcune delle principali caratteristiche delle etnie della regione:

Nell'insegnamento c'è sempre un tronco comune, che è uguale per tutti, in cui viene applicato il programma ufficiale e poi c'è un insegnamento detto modulare che dipende dalla peculiarità regionali... perché la popolazione in Mali è diversa ... ma tanta cultura è tanta ricchezza... e così nelle scuole sono introdotte le specificità delle culture... gli aspetti migliori.

Io: Chi stabilisce quali sono gli aspetti migliori?

Gli aspetti migliori sono decisi in concertazione con le popolazioni. Perché ogni popolazione ha una specificità ... Per esempio: i bozo sono leali, onesti, non mentono e non tradiscono mai; i dogon sono ottimi lavoratori, hanno un patrimonio culturale molto vasto, hanno il culto degli antenati, una cosmogonia molto avanzata, usano maschere, danze, sono straordinari nel lavoro... non si possono non ammirare! I peul invece sono fieri, guerrieri pacifici; non amano la guerra ma stanno sempre all'erta; un peul può affrontare un leone solo con il suo bastone... Amadou Hampaté Bâ era peul... I tuareg invece sono solitari, indipendenti, fieri e autonomi; amano condividere con gli altri ma solo se decidono di farlo; per il colore della pelle si sentono diversi e la gente pensa che vengano dalla Norvegia¹²⁹.

La strategia che viene maggiormente citata per adattare la scuola alle caratteristiche locali è “il nuovo curriculum di insegnamento fondamentale”, il più recente programma ufficiale in vigore nelle scuole del Mali nato in via sperimentale nel 2002 e applicato oggi in circa un sesto¹³⁰ delle scuole pubbliche di primo ciclo della regione di Mopti.

Di tale curriculum, tre sono gli elementi maggiormente sottolineati: primo, l'utilizzo delle lingue locali insieme al francese; secondo, l'attenzione per lo sviluppo delle competenze; terzo, i buoni risultati ottenuti dagli allievi («i primi alunni che hanno

¹²⁸ Intervista al direttore dell'Accademia d'insegnamento di Duentza (18 febbraio 2010).

¹²⁹ Intervista al direttore dell'Accademia d'insegnamento di Mopti (22 novembre 2009).

¹³⁰ Dato da me calcolato a partire dalle statistiche relative all'AS 2007-2008 riportate all'interno dei rapporti stilati ogni fine anno dai diversi CAP della regione.

cominciato con il curriculum sono oggi al secondo ciclo, in 7^{ème}, e hanno risultati al di sopra della media» afferma il direttore del CAP di Mopti¹³¹, mentre mi confida di aver iscritto i propri figli a tali scuole).

Per riuscire a «comprendere meccanismi e sforzi che spesso non sono del tutto percettibili», sembra utile seguire il consiglio del direttore dell'Accademia di Duentza e andare dunque a «toccare con mano sul terreno»¹³²: è là che emergono con forza le forme, i pensieri, i punti di vista, ma anche, come in fondo è inevitabile che sia, i dubbi, i problemi e i contrasti.

7.3. Il curriculum: voci di direttori e insegnanti di scuola

7.3.1. Competenze, ossia l'approdo nelle scuole del discorso globale

Il direttore della piccola scuola del villaggio di Songho è un fiero sostenitore del nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale. Nel cortile della sua scuola comunica con toni quasi propagandistici il suo pensiero circa la nuova metodologia.

Nel passato c'erano dei momenti in cui facevo memorizzare meccanicamente agli allievi delle frasi ... per esempio facevo ripetere: *chaque matin je fais ma toilette*. Ben detto, ma poi guarda chi lo dice! Ecco... il *curriculum* cerca di evitare questo. Non basta più che il bambino dica meccanicamente: *chaque matin je dis bonjour à mon père et ma mère* quando poi magari non saluta neanche l'insegnante.¹³³

Il curriculum è focalizzato sulle competenze, altri metodi invece fanno dei dottori teorici ... e così a Bamako ritroviamo dottori che non hanno lavoro e aspettano lì sulla strada tutto il giorno sorseggiando il tè ... Ma noi abbiamo bisogno di formare i nostri pionieri dello sviluppo, non dei piccoli principi! ... A scuola dobbiamo insegnare la realtà, la verità. Questo è lo sviluppo della persona e le competenze di vita su cui si basa il *curriculum*! ... Il *curriculum* ci serve a conoscere chi siamo, come cantiamo, come balliamo, la nostra bandiera... Il *curriculum* vuole rendere capace il cittadino di domani ... se fatto bene è un metodo formidabile!¹³⁴

Dallo stralcio riportato emerge con forza la fiducia riposta dal direttore nei

¹³¹ Intervista al direttore del CAP di Mopti (23 novembre 2009).

¹³² Intervista al direttore dell'Accademia d'insegnamento di Duentza (18 febbraio 2010).

¹³³ Intervista al direttore della scuola di Songo (2 marzo 2010).

¹³⁴ Intervista al direttore della scuola di Songo (19 gennaio 2010).

confronti del curriculum: “formidabile” e “idoneo alla formazione del cittadino di domani” e, come anche sottolineato da altri in precedenza (§ 7.1), a una più approfondita conoscenza del sé, il nuovo metodo è, per il direttore, la chiave dello sviluppo, l'alternativa valida a quell'insegnamento vecchio, teorico, del tutto avulso dal contesto locale, in grado solo di diffondere frustrazione nei suoi studenti e di generare nella società dei “piccoli principi” che, bevendo il tè¹³⁵, aspettano “nobili” posti di lavoro in un'amministrazione pubblica tanto ambita e desiderata quanto ormai satura e inaccessibile.

Emblematiche di un punto di vista piuttosto diffuso all'interno delle scuole del Mali, le parole del direttore non si limitano, però, solo a esprimere il pensiero di un singolo o di un piccolo gruppo ma riescono a oltrepassare il soggettivo e ad accedere a una sfera più oggettiva e generale.

«Il curriculum è focalizzato sulle competenze» dice il direttore.

La frase tuona: competenza, parola chiave che trae le sue origini in Occidente dal campo dell'economia e da quello del lavoro (Cicatelli, 2009, p. 87) e che dall'inizio di questo secolo, sempre in Occidente, viene ampiamente utilizzata in molte scuole, approda anche in Mali e di colpo diventa, incurante di ogni atavica differenza, concetto

¹³⁵ Con l'espressione «dottori che aspettano sulla strada sorseggiando il tè» il direttore fa riferimento a un'istituzione sociale ampiamente diffusa in Mali, conosciuta con il nome di *grin*, che vede gruppi di persone riunirsi ogni giorno a bere il te. Riferendo le parole di Brenner: «A *grin* consists of a small group of people, usually but not necessarily young who meets together every day literally to pass the time. Total membership in a *grin* is small, usually no more than six or eight. There is nothing formal about a *grin*; membership can vary, although there seems to be an observable consistency of attendance, People came together for many reasons, because they leave near to one another, or because of various shared interests. Some *grins* are mixed by sex, although in the sample under discussion here membership was primarily single-sex male. Most meet in the proximity of the home of the central member of the *grin*, although some gather at this person's work place, if it is conducive to such a gathering, for example, at a motorbike repair hut. The central member, sometimes referred to as the “*chef*” of the *grin*, is often someone who can afford to provide tea and sugar on a regular basis, although in many *grins*, the members chip in to buy the requisites for tea-making. The preparation and drinking of tea is the focal activity of every *grin*; it would be rare indeed to see a *grin*, which are visible everywhere in Bamako, without a charcoal brazier placed at the center of the gathering. In addition to drinking tea, the major activities of the *grin* are talking about anything and everything and listening to music, the cassette player or less frequently the radio being almost essential as the charcoal brazier» (Brenner, 2001, p. 242).

fondante che, come altrove, modella la scuola. Mascherandosi dietro la salvaguardia di un'identità patriottica e la riscoperta del sé e delle differenze culturali locali, il discorso globale entra nel Paese e, senza particolari critiche o spiegazioni da parte degli interlocutori, diventa soluzione per la formazione del cittadino di domani, via certa da percorrere per lo sviluppo della Nazione.

Per forgiare il proprio modello la scuola, dunque, sceglie ancora una volta, di adottare un concetto altrui¹³⁶, facendo sorgere però in chi, come me, la guarda dall'esterno il dubbio se dietro tale decisione sia nascosto un vuoto programmatico o se, invece, sia esso il risultato della dominanza di un modello globale forte che spazza via modelli locali più deboli.

7.3.2. Lingue nazionali

Con il suo elegante *bubu* arancione e piccolo copricapo bianco, il direttore della scuola a *curriculum dogo so* del grande villaggio di Koro, ultimo avamposto dogon prima della frontiera con il Burkina Faso, svela subito, a un primo sguardo, la sua origine peul, anche se lui, vissuto sempre nel *plateau*¹³⁷, conosce molto bene anche la lingua dei dogon. Ed è proprio delle lingue che parla con me durante un breve incontro nel suo buio ufficio accanto alle aule scolastiche.

Per il direttore l'utilizzo delle diverse lingue nazionali nel nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale rappresenta indubbiamente un grande vantaggio per gli allievi: «I bambini si sentono a loro agio e non in *carcan*¹³⁸ come succede nella scuola classica... Ognuno è libero di muoversi, parlare, comunicare come vuole»¹³⁹, afferma il direttore, mentre il mio sguardo attonito si ferma sulla lavagna che, alle sue spalle, riporta i numeri relativi alla composizione di ogni classe: 122 alunni in *1ère*, 105 in *2ème*, 61 in *3ème*, 74 in *4ème*, 50 in *5ème*, 64 in *6ème*.

Anche l'insegnante della meno affollata scuola Alpha Ali Sec B di Bandiagara, la pensa allo stesso modo: «I bambini con la loro lingua sono a loro agio, si sentono un po'

¹³⁶ Come visto precedentemente (§ 2.5.) il curriculum è l'evoluzione della precedente *pédagogie convergente*, metodologia ideata e introdotta dal belga Michel Wambach.

¹³⁷ Nei *pays dogon* si riconoscono due strutture geomorfologiche diverse: la *falaise* e il *plateau*.

¹³⁸ “Catene” in lingua italiana. Nei *pays dogon* il termine è utilizzato anche a indicare una brandina di ferro scomoda.

¹³⁹ Intervista al direttore della scuola di Koro (27 gennaio 2010).

in famiglia anche se sono a scuola... Prima di qui ho insegnato per quindici anni alla scuola classica e appena ho iniziato a utilizzare le lingue nazionali ho visto subito i vantaggi: i bambini sono a loro agio e il lavoro in piccoli gruppi permette a tutti, anche ai più timidi, di esprimersi»¹⁴⁰.

I vantaggi legati all'uso della lingua nazionale andrebbero anche al di là dell'indubbia utilità immediata nelle scuole. Così nei pensieri degli insegnanti e dei direttori da me incontrati le lingue nazionali sono sovente associate alla parola “sviluppo”: il riappropriarsi delle lingue è considerato presupposto necessario per ottenere lo sviluppo del Paese.

«Una scuola senza lingua nazionale non va bene. Non possiamo svilupparci con la lingua altrui. Se vogliamo uscire dal sottosviluppo non possiamo usare il francese. D'altronde anche i francesi mica usano la nostra lingua!», afferma con decisione un direttore, mentre la sua voce risuona delle analoghe affermazioni dei suoi colleghi: «non ci si può sviluppare senza una lingua!»¹⁴¹, «un popolo non può svilupparsi se non conosce la propria lingua!»¹⁴².

Altra associazione che ricorre è quella con la parola “cultura”: «L'insegnamento in lingua aiuta il bambino a restare nella sua cultura»¹⁴³, dice il direttore dell'*école a curriculum dogo so* Duentza C con parole che riportano alla memoria quelle di Sartre nell'*Orfeo Nero* («Per essere irlandese bisogna pensare irlandese, che vuol dire principalmente: pensare in lingua irlandese. I tratti specifici di una società corrispondono esattamente alle locuzioni intraducibili del suo linguaggio», 1949, tr. it. p. 36) o anche quelle di Camus in *Taccuini* («Sì, ho una patria: la lingua francese», 1950). Per tutti dunque avere una lingua, così come avere una patria, significa condividere un mondo, conoscere usi e tradizioni, desiderare di vivere insieme.

Stessa connessione tra lingua e cultura emerge anche dalle parole del direttore della piccola *école de brousse* Sokoura situata a quattro chilometri dal più grande villaggio di Bankass. Ma lui appare fortemente preoccupato del rischio che corrono oggi le lingue nazionali sotto l'agire della dura legge del più forte e quindi, con una certezza

¹⁴⁰ Intervista a un insegnante della scuola Alpha Ali Sec di Bandiagara (24 febbraio 2010).

¹⁴¹ Intervista al direttore della scuola di Songo (19 gennaio 2010).

¹⁴² Intervista al *conseiller pédagogique* del CAP di Duentza (18 febbraio 2010).

¹⁴³ Intervista al direttore della scuola di Duentza (19 febbraio 2010).

forse falsata dal tempo, riferisce di quanto sentito recentemente a Kati¹⁴⁴ durante un incontro allo IEP¹⁴⁵: «ogni anno duemila lingue si perdono... Se la lingua non viene parlata e scritta è destinata a sparire e se sparisce la lingua sparisce anche il popolo!»¹⁴⁶. Per il direttore le lingue nazionali, quel veicolo di saperi antichi trasmessi oralmente da generazioni, rischiano oggi di scomparire sotto l'influenza di altri modelli dominanti trascinandolo con sé nell'oblio le culture stesse. Da qui la scelta del governo di fissare mediante codici di trascrizione le lingue nazionali orali per renderle scritte e di utilizzarle nelle aule delle scuole, un tempo solamente francofone, insieme al francese.

7.3.3. *Personnes-ressources*

Nelle scuole l'adattamento alle caratteristiche locali avviene anche guardando al di fuori delle mura della scuola, per tentare di allacciare un contatto con i depositari di conoscenze tradizionali: anziani, guaritori, *forgerons*¹⁴⁷, *griot*¹⁴⁸. Custodi fidati di saperi e saper-fare tradizionalmente relegati alla sola sfera educativa familiare, un tempo invisibili alla scuola poiché considerati ostacolo del progresso e modernità di cui la stessa si faceva portavoce, cominciano a essere, oggi, interlocutori preziosi a cui è riconosciuto un ruolo nello sviluppo identitario, e non solo, dell'alunno maliano, attori da coinvolgere nell'atto educativo mediante l'istituzione, all'interno del nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale, della nuova figura: la *personne-ressource*.

Riabilitati in questo nuovo ruolo, gli esponenti della tradizione (che fino a poco tempo fa entravano nelle scuole solamente in quei rari e lungimiranti progetti generalmente organizzati da associazioni e ONG straniere) acquisiscono ufficialmente il diritto di varcare i confini della scuola per portare i loro saperi (talvolta anche rischiando di re-inventarli almeno in parte) nel tentativo di accorciare la distanza tra il mondo della scuola e quello, percepito in tutta la sua separatezza, della famiglia e del lavoro.

Eppure, nonostante l'acquisizione di questo diritto, nella pratica educativa di tutti i giorni il ricorso alle *personnes-ressources* appare realizzarsi solamente in situazioni molto sporadiche. Così alla domanda: «Lei ricorre alle *personnes-ressources* durante le

¹⁴⁴ Cittadina vicino Bamako.

¹⁴⁵ *Institut d'éducation populaire*.

¹⁴⁶ Intervista al direttore della scuola Sokoura (2 marzo 2010).

¹⁴⁷ V. nota 115, capitolo VI.

¹⁴⁸ V. nota 1, capitolo I.

sue lezioni?», insegnanti e direttori quando rispondono positivamente lo fanno in modo estremamente vago, teorico, sintetico e ripetitivo, lasciando in chi li ascolta il dubbio che il ricorso agli esponenti della tradizione avvenga più per soddisfare le indicazioni ministeriali, calate dall'alto e conseguenti al mutato paradigma internazionale di riferimento che da Jomtien ha cominciato a dare valore alle questioni locali, che non per un reale riconoscimento del ruolo educativo. Talvolta le risposte degli insegnanti appaiono piuttosto come una ripetizione di un testo appreso a memoria. Per esempio una delle insegnanti più anziane ed esperte della scuola a curriculum *bamanan* di Sévaré, riferisce:

Si, se c'è bisogno si può fare ricorso alle *personnes-ressources*. Se per esempio ho bisogno di una medicina e se ho i mezzi faccio venire un medico tradizionale o vado a prendere la ricetta ... è un modo per curare i bambini che stanno male e contemporaneamente per fare una lezione: nel preparare la medicina i bambini manipolano, fanno bricolage ... perché questo è fondamentale per il curriculum¹⁴⁹

Ma poi subito confida di non aver mai invitato personalmente nelle sue classi nessuna *personne-ressource*. Altre volte, invece, si fa riferimento a lezioni svolte nel passato o in altre scuole quasi a voler sottolineare una sorta di distanza che, ai miei occhi, si trasforma in un giudizio implicito negativo cui, di fatto, consegue la non reiterazione delle attività nel presente. Così, per esempio, nella scuola Doundou, il direttore riferisce sinteticamente di aver invitato, anni prima, un anziano per raccontare dei *contes* tradizionali¹⁵⁰, mentre una delle maestre racconta di aver portato i suoi alunni da una donna-fabbro¹⁵¹ quando era insegnante in un'altra scuola. Anche la giovane maestra della scuola Songho fa, come la sua collega, un breve riferimento a un colloquio con un'anziana del villaggio in cui precedentemente insegnava¹⁵². Ma più di frequente le risposte appaiono ripetitive e monotone e così le *personnes-ressource* sono solamente utilizzate in lezioni di storia sulla nascita dei villaggi in cui risiedono le scuole. Qualcuno

¹⁴⁹ Intervista a una insegnante della scuola di Sévaré (30 novembre 2009).

¹⁵⁰ Intervista al direttore della scuola Doundou (26 novembre 2009).

¹⁵¹ Intervista a una insegnante della scuola Doundou (26 novembre 2009).

¹⁵² Intervista a una insegnante della scuola Songho (19 gennaio 2010).

è ricorso a dei *griot*¹⁵³, altri a capi dei villaggi¹⁵⁴; molti invece, tra cui la giovane maestra della piccola *école de brousse Doundou*, raccontano di aver organizzato con gli alunni delle inchieste per i genitori¹⁵⁵:

I bambini hanno scritto, in lingua fulfuldé, tutta una serie di domande da sottoporre ai loro genitori: la data di fondazione del villaggio, il nome del suo fondatore, il suo lavoro, la sua provenienza ... Anche io mi sono documentata ... Poi abbiamo confrontato le risposte per vedere se coincidevano e abbiamo scelto sulla base della maggioranza ... Talvolta però si deve scegliere anche sulla base della tradizione ... Perché se, per esempio, i bambini dicessero che il fondatore è stato una donna ... Si sa che questa risposta non potrebbe essere vera perché qui una donna non può fondare un villaggio! ... Il problema che ho trovato è che neanche le persone del villaggio conoscono più queste informazioni! Ho chiesto al vecchio direttore della scuola che è originario di qui: mi ha detto che il villaggio sarebbe stato fondato dai marocchini¹⁵⁶ e che la parola Doundou ricorderebbe il suono dei loro tam-tam ... Il villaggio di Sévaré¹⁵⁷, invece, prenderebbe il nome da un uomo dalla barba a pizzo che era chiamato Sabawaaré.¹⁵⁸

A questo scarso utilizzo di *personnes-ressources* da parte di insegnanti e direttori corrisponde anche, talvolta, una scarsa volontà degli esponenti stessi della tradizione di varcare la soglia della scuola. Così il direttore della piccola *école de brousse Doundou* afferma con rassegnazione: «La maestra potrebbe anche chiedere al forgeron di venire, ma sicuramente non accetterà. Il villaggio diffida della scuola. Addirittura lo stesso presidente del Comité de Gestion Scolaire è diffidente! L'anno scorso andava meglio, ma poi la figlia del presidente del CGS è stata bocciata e da allora lei non viene più e anche

¹⁵³ Interviste a una insegnante della scuola di Sévaré (30 novembre 2009) e a un insegnante della scuola di Djenné (9 febbraio 2010).

¹⁵⁴ Intervista a un insegnante di della scuola Sampara (11 dicembre 2009) e al direttore dell'Alpha Ali Sec di Bandiagara (15 gennaio 2010).

¹⁵⁵ Interviste a due insegnanti della scuola Doundou (26 novembre 2009), a un insegnante della scuola Pomorodiodiou (28 gennaio 2010) e al direttore della scuola di Djenné (9 febbraio 2010) e a un insegnante della scuola Kubewel-Koundia (19 febbraio 2010).

¹⁵⁶ L'invasione dei marocchini è avvenuta alla fine del 1500, v. § 1.1.2.3.

¹⁵⁷ Sévaré è il grande villaggio posizionato a 4 km da Doundou.

¹⁵⁸ Intervista a una insegnante della scuola Doundou (26 novembre 2009).

altri hanno smesso di venire»¹⁵⁹.

Così, tra certezze ed elogi, emerge, come seconda faccia del nuovo curriculum dell'insegnamento fondamentale, una sorta di ostilità diffusa e radicata, che lo fa apparire, secondo qualcuno, come l'ennesima sperimentazione dei bianchi sulla pelle dei neri¹⁶⁰.

7.3.4. Critiche, problemi e difficoltà

Per gli insegnanti e i direttori consultati il nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale presenta una serie di problemi che rendono la metodologia, nella sua pratica quotidiana, di difficile applicazione.

Il *curriculum* oggi è malato: non ci sono strumenti, materiali, non c'è nulla! L'idea può essere anche giusta, anzi è molto buona ... ma così come è svolta è pessima!¹⁶¹

Questo afferma il giovane ed esuberante insegnante tuareg della *6ème* a *curriculum* fulfuldé della scuola Boukari Ologuem di Sévaré. Scattante ed energico, egli sottolinea la sua contrarietà al metodo punendolo con un punteggio molto basso: «Che voto darei al curriculum?!» alla domanda che si è appena sentito rivolgere risponde con una tonalità furba e pensierosa: «In decimi?! ... Uno, non di più! ... E alla scuola classica darei, invece, un bel dieci!»¹⁶². Risposta esagerata, carica di una provocatorietà tipica della sua età, che tuttavia è in linea con le tante risposte che *gridano* ovunque alla assoluta mancanza di materiali: «siamo in crisi di gesso», «mancano fogli, penne», «non ci sono libri e manuali». Materiali di base, semplici e poveri, necessari ovunque, ma in una scuola che fa dell'agire e del fare degli allievi la sua filosofia di base diventano strumenti dai quali non è possibile prescindere.

Anche altrove trovo lamentele:

È richiesto troppo lavoro da parte degli insegnanti! I documenti sono tutti in francese e quindi devono prima essere tradotti in lingua nazionale, poi devono essere preparate le schede per la lezione ... È troppo! Per dieci anni ho insegnato in una scuola a *pédagogie convergente* e ho sempre dovuto fare il doppio lavoro ... È uno sforzo

¹⁵⁹ Intervista al direttore della scuola Doundou (26 novembre 2009).

¹⁶⁰ Intervista al responsabile della divisione programmi scolastici di Bamako (2 febbraio 2010).

¹⁶¹ Intervista a un insegnante della scuola di Sévaré (4 dicembre 2010).

¹⁶² Id.

enorme, un lavoro senza riposo!¹⁶³

Il curriculum è molto difficile, è troppo pesante ... Per prepararsi le lezioni, dovendole tradurre in lingua nazionale, l'insegnante perde un sacco di tempo. Almeno la traduzione dovrebbe essere già fatta da altri! Anche i programmi poi sono pesantissimi, dovrebbero essere alleggeriti.¹⁶⁴

Ma ancora più importante appare la mancanza di una formazione adeguata negli insegnanti. Quest'anno, per esempio, la maestra dell'Alpha Ali Sec di Bandiagara si è ritrovata per la prima volta catapultata in una classe di *Ière* a curriculum *dogo so* dopo aver ricevuto solamente una brevissima formazione sul *curriculum* della durata di tre giorni. Nonostante i quindici anni alle spalle di insegnamento nelle scuole classiche, l'insegnante appare piuttosto spaesata e con un tono esitante ma sincero ammette: «Non ho una visione chiara di questo tipo di scuola ... comunque non mi piace ... non si può insegnare bene se non si è formati!»¹⁶⁵. In molti la pensano come lei: «Una formazione di tre o quattro giorni non può essere considerata una vera e propria formazione»¹⁶⁶ afferma un insegnante; «in soli tre giorni non è possibile imparare neanche i soli codici di trascrizione della lingua», mi dice un altro. Eppure la pratica più diffusa è proprio quella di offrire agli insegnanti già in servizio una formazione sul *curriculum* molto breve, di durata teorica di venti giorni da ripetere successivamente in un cosiddetto *recyclage*, che nella pratica finisce per esaurirsi nell'arco di sole tre o al massimo quattro giornate.

Alla SARPE¹⁶⁷ di Sévaré il formatore si è lasciato sfuggire, dopo aver dichiarato gongolante di aver effettuato dal 2003 una settantina di atelier di formazione sul curriculum, che nella sua esperienza i corsi di dieci giorni si trasformavano sempre in corsi di una sola giornata e mezzo.

«Ma secondo lei è una cosa normale prendere i soldi di dieci giorni di formazione facendone solo uno?!»¹⁶⁸ lo interrompe sbigottito un suo allievo. Senza scomporsi il

¹⁶³ Intervista al direttore della scuola Alpha Ali Sec di Bandiagara (15 gennaio 2010).

¹⁶⁴ Intervista a un insegnante della scuola Alpha Ali Sec di Bandiagara (24 febbraio 2010).

¹⁶⁵ Intervista a una insegnante della scuola Alpha Ali Sec di Bandiagara (18 gennaio 2010).

¹⁶⁶ Intervista a un insegnante della scuola Alpha Ali Sec di Bandiagara (24 febbraio 2010).

¹⁶⁷ *Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant*, v. § 3.3.1.1.

¹⁶⁸ Intervento di un allievo durante una lezione sulla formazione a curriculum alla SARPE di Sévaré (2

formatore si lancia in una risposta che sembra convincere i suoi alunni: «Perché questo Paese è normale? E secondo te, poi, abbiamo bisogno di un uomo normale? In Mali non ci sono regole, bisogna dividersi i soldi senza dimenticare i *paysan*. Altrimenti sarebbe come se tu volessi un pulcino avendo già mangiato l'uovo!»¹⁶⁹. Pur non comprendendo appieno il significato della frase, essa genera in me un'immagine immediata: macchie bianche di crema di miglio dispersa sulla terra come sacrificio offerto agli antenati, simbolo della riconoscenza nei confronti dei propri padri, ma soprattutto mezzo per garantirsi la protezione dai pericoli derivanti da un mondo invisibile, quello dei defunti, che in Mali è ancora tanto considerato e temuto. Come il sacrificio di miglio, così anche la redistribuzione dei soldi appare, dunque, ai miei occhi occidentali, un'altra forma di sacrificio che, più che assumere la valenza di una solidarietà diffusa laddove lo Stato stenta forse a prendersi cura dei più, ha l'effetto di disperdere, in nome di un mondo di magia e superstizione, le poche risorse presenti.

Ancora più drammatica e paradossale appare la situazione nelle scuole di formazione iniziale degli insegnanti (IFM¹⁷⁰). Qui, a parte un'eccezione nel sud del Paese¹⁷¹ dove è stata avviata in via sperimentale una formazione specifica sul *curriculum*, viene ancora offerta una formazione basata sull'esclusivo apprendimento delle discipline e calcata completamente su quel vecchio modello di scuole classiche francofone che, secondo i piani del governo definiti nel 2000 all'interno del Prodec, avrebbe dovuto essere progressivamente soppiantato dalle scuole a curriculum.

Tra i problemi sollevati emerge nella zona esondata un'altra questione ancora più spinosa, che riguarda il passaggio dall'oralità alla scrittura della lingua, anzi delle lingue, dei dogon. Per riuscire a capire la portata occorre prima spiegare la situazione linguistica esistente nei cosiddetti *pays dogon*.

dicembre 2009).

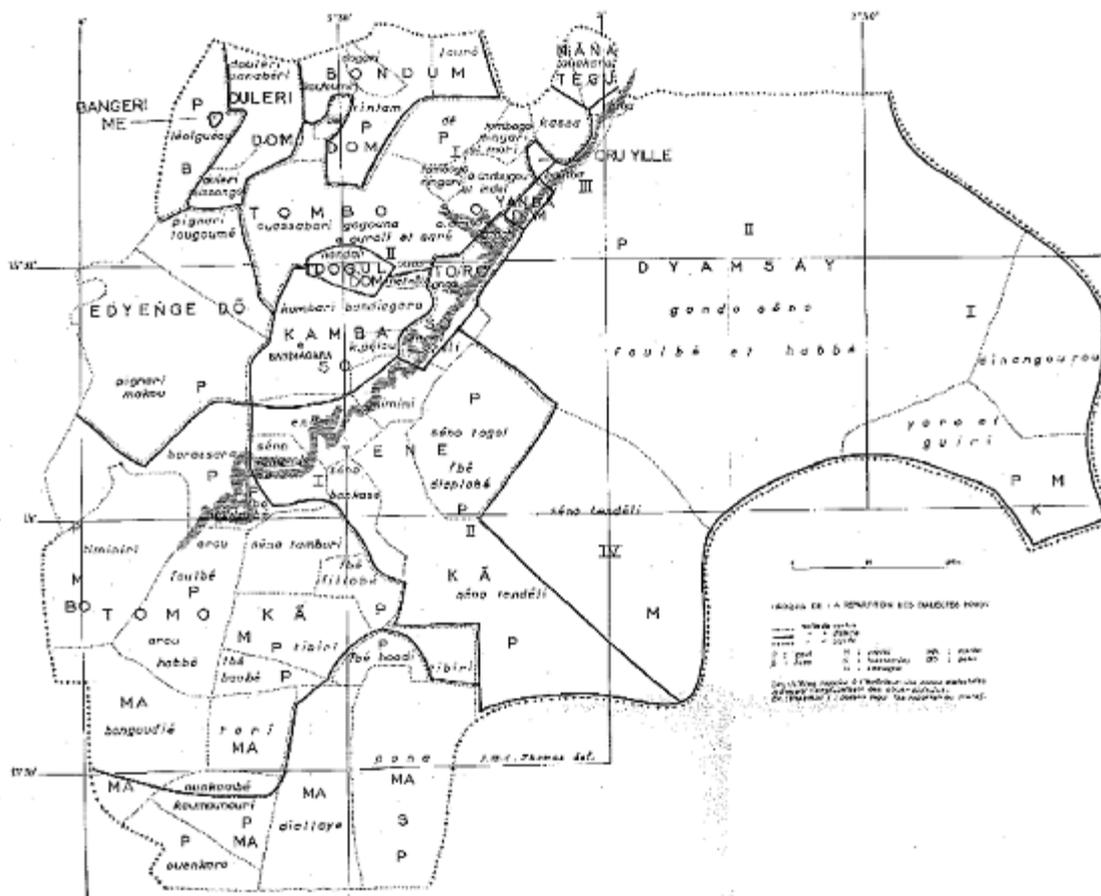
¹⁶⁹ Osservazione di una lezione sulla formazione a curriculum alla SARPE di Sévaré (2 dicembre 2009).

¹⁷⁰ *Institut de formation des maîtres*, v. § 3.3.1.1.

¹⁷¹ IFM di Kangaba, Bougoni e Niono.

7.3.5. Situazione linguistica dei dogon e difficoltà nell'uso di una lingua standard, il *dogo so*

La situazione linguistica dei dogon è estremamente complessa poiché è caratterizzata dal coesistere di un ampio numero di dialetti in una zona ristretta come



quella dei *pays dogon*.

Fig. 7.1: Situazione linguistica dei *pays dogon* da: Calame-Griaule (1956).

Dialetti e, tra parentesi, sottodialetti:

PIANURA: Dyamsay (*domno tegu; gono tegu; bāma tegu; guru tegu*); Toro tegu; Tene tini o tene kā (*tene kā; togo kā*); Tomo kā..

FALESIA e PLATEAU: Toro so (sottodialetti di Youga; di Yendoumman, Touyogou, Koundou; di Ibi; di Néni, Banani, Pèguè; di Sanga, Bara; di Iréli, Yayé, Amani, Tiréli, Oulou, Kommokan, Idyéli); Tombo so (gruppo di Ondom e Amala; gruppo di Wazouba); Kamba so o Donno so.

OVEST: Duleri dom; Edyenge dō.

NORD-OVEST: Bāngeri me.

NORD del PLATEAU: Bondum dom; Dogul dom.

ALTRI DIALETTI: Yānda dom; Oru yille; Nana tegu.

Tale frammentazione linguistica sarebbe dovuta, in parte, al forte individualismo dei diversi gruppi sociali e, in parte, a una situazione geografica “caotica” che, soprattutto nella regione della falesia, avrebbe determinato l'emergere di un gran numero di zone dialettali separate, che talvolta finiscono per coincidere con l'estensione di un singolo villaggio o di un'area di poco più grande (Calame-Griaule, 1956, p. 62).

Secondo la tradizione dogon, tale variabilità linguistica sarebbe, invece, conseguenza di una rivelazione effettuata da parte di Nommo, figlio del Dio Amma e della terra escissa, ad Amma Sérou, il più anziano dei quattro antenati dogon:

D'après la tradition, les quatre tribus dogon qui quittèrent le Mandé pour venir occuper les falaises de Bandiagara: Dyon, Ono, Domno et Arou, eurent pour fondateurs les quatre ancêtres éponymes des quatre institutions principales des Dogon: Amma Sérou, patriarche familial, préposé au culte d'Amma (Dieu) et des ancêtres (tribu Arou); Lébé Sérou, prêtre du Lébé, chef religieux et politique (tribu Dyon); Binou Sérou, prêtre totémique (tribu Ono); Dyongou Sérou, médecin et instigateur de la société des masques (tribu Domno).

L'aîné de ces quatre ancêtres, Amma Sérou, reçut au Mandé la révélation des langues humaines; auparavant les hommes n'avaient pas la parole; ils se comprenaient au moyen de gestes et de sons inarticulés, à la manière des enfants ou des sourds-muets. Cette révélation vint du Nommo, moniteur issu de l'œuf du monde et chargé par Dieu de réorganiser la création. Le Nommo envoya la parole sous forme de vent dans l'oreille d'Amma Sérou, qui reçut par la même occasion les organes internes du corps (l'homme jusqu'alors était vide et ne possédait que le squelette) et les huit graines, principes vitaux qui emmagasinaient dans ses calvucules.

Les douze langues reçues par Amma Sérou étaient les suivantes: dialectes dogon, dyamsay, tombo, toro; peul; dialecte bondum; mossi; dialectes kolum et tenum; bambara, bozo et langue des Tuareg; donc six dialectes dogon et six langues étrangères de peuples en contact avec les Dogon (sauf la dernière qui représente toutes les langues lointaines du Nord). Chacun des six dialectes dogon se divise théoriquement en deux, ce qui donne au total douze dialectes auxquels se rattachent plus ou moins les quelques autres parlers que l'on rencontre.

La langue parlée par les Dogon avant la séparation des familles et des binou était le dyamsay. Puis Amma Sérou et Binou Sérou, étant restés sur le plateau, parlèrent tombo, et les deux autres ancêtres émigrèrent dans la plaine avec le dyamsay. Par la suite, d'autres dialectes naquirent lors des nouvelles séparations (Calame-Griaule, 1956, pp. 62-63).

All'inizio degli anni Settanta, in considerazione della presenza di tanti dialetti, della difficoltà di comprensione reciproca e della necessità di avviare dei programmi di alfabetizzazione degli adulti, la DNAFLA¹⁷² decise di cercare una lingua comune da utilizzare nei CAF¹⁷³ dei *pays dogon*. Scartate le ipotesi iniziali di utilizzare la lingua di un'altra etnia, il *fulfuldé* o il dialetto dogon più antico, il *diamsay*, fu deciso di ricorrere a un dogon standard, il *dogo so*, creato *ex novo*, utilizzando come base il dialetto di Sangha, il *toro so*, e prevedendo l'aggiunta di parole derivanti da tutti gli altri dialetti.

Oggi, la scelta di adottare il *dogo so* come lingua comune è da molti apprezzata: «Dobbiamo avere una lingua unificante dogon in modo da poter avere una stessa visione delle cose. La lingua unifica la cultura, gli uomini; ci dice del passato, del presente, del futuro»¹⁷⁴, «Si tratta di una lingua in evoluzione che necessita dell'arricchimento degli altri dialetti, una lingua in cui ognuno si può ritrovare dentro e può dunque riconoscere e accettare»¹⁷⁵, dicono, infatti, due direttori delle scuole.

Ma è, al tempo stesso, anche fonte di critiche e difficoltà. La lingua nazionale dei dogon anziché costituire un vantaggio per l'apprendimento come si verifica con le altre lingue nazionali (§ 7.3.2), rappresenterebbe un'ulteriore difficoltà da affrontare nel già di per sé complicato processo d'apprendimento, un altro ostacolo da aggiungere a quelli che si evidenziano quotidianamente in tutte le scuole del Paese.

La maestra della scuola Songho, pur attribuendo al *dogo so* la capacità di «conservarsi e di avanzare» e contemporaneamente di «aiutare chi la impara a conoscere molte cose della propria tradizione»¹⁷⁶, ne riconosce tutti i limiti e li sottolinea con amarezza.

La giovane donna oggi non si sente bene. Da quando domenica ha seguito al CAP di Bandiagara una formazione sui *coin lecture*¹⁷⁷ ha un malessere che le impedisce di lavorare come dovrebbe (e forse vorrebbe). Così è lì che si trascina faticosamente tra la sua classe e l'adiacente dimora, mentre attaccata al suo *pagne* a fiori gialli una minuscola

¹⁷² Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée.

¹⁷³ Centres d'alphabétisation fonctionnelle, v. § 2.4 e 3.3.1.2.

¹⁷⁴ Intervista al direttore della scuola Songo (19 gennaio 2010).

¹⁷⁵ Intervista a un insegnante dell'Alpha Ali Sec di Bandiagara (24 febbraio 2010).

¹⁷⁶ Intervista a una insegnante della scuola Songo (19 gennaio 2010).

¹⁷⁷ Formazione avutasi dal 15 al 17 gennaio 2010.

bambina, sua figlia, la segue in ogni suo movimento nascondendosi, impaurita, davanti all'anomalo pallore del mio viso.

Per il direttore la giovane è un'insegnante molto brava ed esperta. Formatasi alla SARPE¹⁷⁸ nel 2003, ha ricevuto nel corso degli anni tante formazioni specifiche sul curriculum. È stata la prima insegnante ad avviare, sette anni fa, il curriculum a Sibi-Sibi¹⁷⁹ e là è rimasta fino a quando, quest'anno, l'hanno trasferita a Songho. Eppure, nonostante la sua esperienza, l'insegnante oggi appare sconfortata e (forse in parte a causa del suo malessere fisico) il suo umore tetro la porta a raccontare: «Qui è complicatissimo! I bambini parlano un dialetto¹⁸⁰ che è molto diverso dal *toro so*¹⁸¹ e dalla mia lingua materna, il *tengu so*. Inoltre non conoscono ancora il francese È difficilissimo comunicare!»¹⁸².

Anche a Bandiagara i maestri sembrano provare la stessa difficoltà e in molti lamentano che i loro allievi, parlando in famiglia il dialetto *donno so*, si trovano a dover compiere immensi sforzi nel passare, a scuola, al *dogo so*. Ancora più paradossale appare la situazione della scuola nel piccolo villaggio di Ennde situato nel cuore dei pays dogon. Qui il direttore racconta che la *Ière*, classe che sulla carta avrebbe dovuto essere a curriculum *dogo so*, nella realtà dei fatti non può esserlo poiché l'insegnante designata dal CAP di Bankass non conosce affatto la lingua provenendo da una regione lontana, la prima, quella di Kayes¹⁸³.

Questo può essere un interessante esempio per riflettere sulla “arbitrarietà” di tali tentativi di ritorno alle origini, realizzati attraverso una costruzione attuale (il dialetto *dogo so*) di un imprevedibile “originario”.

7.3.6. Natura delle critiche: nostalgia e resistenza

Una risposta alle varie critiche mosse al curriculum viene offerta dal direttore della scuola Songo. Fervido sostenitore del curriculum, oltretutto uno degli ideatori dei documenti in lingua *dogo so*, egli sembra conoscere bene l'alone di diffidenza che

¹⁷⁸ Scuola di formazione degli insegnanti alternativa alla IFM, vedere § 3.3.1.1.

¹⁷⁹ Villaggio del *plateau* dogon posto a 8 km da Bandiagara.

¹⁸⁰ Il dialetto di Songo è il mombo.

¹⁸¹ Come detto precedentemente il *toro so* è il dialetto base scelto per il *dogo so*.

¹⁸² Intervista a una insegnante della scuola Songho (19 gennaio 2010).

¹⁸³ Intervista al direttore della scuola di Enndé (22 gennaio 2010).

avvolge la nuova metodologia e senza bisogno di domande mirate riferisce spontaneamente il suo punto di vista.

Io mi chiedo, ma la gente ha visto il *curriculum*? Ha lavorato con il *curriculum*? Ha visto i risultati? Io dopo essere passato per la scuola classica, dopo aver visto molte innovazioni, trovo che si è giunti a un momento in cui si deve fare tutto il possibile per il curriculum: *au lieu de chercher à étouffer le poisson dans l'eau, on ne l'a même pas vu!* Non siamo ancora a uno stadio in cui si può dire se una metodologia è buona o cattiva [...]¹⁸⁴.

La gente invece di avere voglia di cambiare e progredire è attaccata alle riforme del passato! C'è troppa nostalgia, invece l'insegnante deve progredire, cambiare ... perché il bambino di oggi è diverso dal bambino di ieri e le regole che valevano ieri non valgono per forza anche oggi. Non servono grandi forum, ingenti somme di denaro, tanti documenti o tutti quei corsi di formazione dove in realtà non si fa formazione. Bisogna assumersi la responsabilità: i responsabili devono fare i responsabili, gli insegnanti devono insegnare!¹⁸⁵

Per il direttore, alla base delle critiche e della diffusa ostilità verso la nuova metodologia, ci sarebbe non tanto la carenza oggettiva e materiale quanto piuttosto una difficoltà nell'assunzione di responsabilità e un atteggiamento che, caratterizzato da nostalgia e resistenza al cambiamento e al progresso, contraddistingue la scuola in Mali come forse anche altrove.

Ma alla domanda: «Direttore, ho sentito che c'è chi sostiene che il *curriculum* sia un metodo per i bambini poveri, perché i figli dei ricchi o dei ministri vanno alle scuole classiche, di preferenza private. Lei cosa ne pensa?», il direttore appare ferito, esasperato da parole che probabilmente ha già sentito moltissime volte e con le quali quotidianamente si scontra e combatte con il suo silenzioso e duro lavoro nelle classi e in tono alterato risponde:

La Sorbonne è esistita per i grandi padroni, ma la scuola di Freinet non è stata mai un handicap per la Francia. Dire che è per i poveri o per i ricchi è conoscere male la metodologia. L'educazione non deve essere nella strada così, chiunque non deve essere educatore o parlare di educazione! Si lascia la parola dell'educazione alla

¹⁸⁴ Intervista al direttore della scuola Songo (2 marzo 2010).

¹⁸⁵ Intervista al direttore della scuola Songo (19 gennaio 2010).

strada, non è logico! Non è logico! I problemi dell'educazione si trovano alla posizione politica, di educazione e orientamento con finalità: che tipo di uomo si vuole fare? Vogliamo fare dei piccoli figli di papà? Dei piccoli dottori? O vogliamo fare dei cittadini? Se i ricchi vogliono mandare i loro figli negli USA che lo facciano pure! Ma che lascino fare la nostra politica d'educazione per il popolo! Se loro possono diventare i migliori del mondo, va bene! Ma noi non possiamo accedere a questo! Ma ciò che il popolo vuole è che i responsabili del popolo facciano tutto il possibile affinché il *curriculum* sia messo in pratica e diventi il metodo del popolo¹⁸⁶.

Il direttore smette di parlare, si calma, respira, sorride e mi fissa.

Io mi sento emozionata: sono colpita e ammirata di fronte a una tale difesa della nuova metodologia, ma ciò non basta a fugare del tutto i miei dubbi. Un ottimismo così marcato, la convinzione che il curriculum possa rappresentare il metodo per il popolo e, nel contempo, la natura delle critiche ascoltate, limitate solamente all'analisi superficiale delle insufficienze delle attuali realizzazioni senza adeguata indagine critica circa la rispondenza del modello adottato rispetto ai bisogni e alle tradizioni del luogo o anche circa la sua eventuale dipendenza rispetto ai modelli occidentali da cui è originato, sembrano mettere in luce, in colui che difende, un aspetto di fragilità e subalternità. Come in un rapporto tra padre e figlio, appare ai miei occhi un'accentuata asimmetria tra chi, l'Occidente, avendo concepito il progetto didattico, di fatto si arroga il diritto di stabilire ciò che è giusto per l'altro e chi, il Mali, accetta con una fiducia incondizionata e indiscussa il modello offerto dall'altro. Così a cinquant'anni dall'indipendenza, nonostante gli sforzi compiuti, emergere ancora una difficoltà, che sembra insuperabile, a esprimere compiutamente un progetto educativo del tutto autonomo e a liberarsi da un colonizzatore che, sia nei fatti che nelle mentalità, sembra rimanere ancora incombente.

VIII. DIFFUSIONE DELL'EDUCAZIONE

Mentre la scuola sperimenta le sue strategie per adattarsi alle caratteristiche locali, nello stesso tempo, sceglie anche di impegnarsi, con energia e zelo ancor più grandi, in un altro difficile compito: diffondere l'educazione scolastica attraverso tutto il Paese. Nata e sviluppatasi sull'onda di quanto stabilito a livello internazionale nelle varie conferenze di Jomtien (1990), Dakar (2000) e al Millennium Summit di New York (2001), questa scelta è diventata per il Mali una vera e propria sfida che ha permesso l'emergere, a livello locale, di una serie di soluzioni specifiche, originali e articolate.

8.1. Numeri e statistiche di un “capitale formidabile”

In Mali, oggi, su tredici milioni di abitanti oltre tre milioni hanno un'età compresa tra i sette e i quindici anni¹⁸⁷. Secondo le statistiche, nei prossimi anni tale numero crescerà in maniera consistente, tanto che da qui al 2020 è previsto un incremento del 43% che farà attestare la popolazione giovane intorno (appunto tra i sette e i quindici anni) ai cinque milioni di abitanti.

Per il direttore del CAP di Bankass i giovani sono per il Paese un «capitale formidabile e sicuro, che, molto più di qualsiasi dollaro, euro o yen giapponese, può contribuire allo sviluppo»¹⁸⁸. Una tale affermazione appare in linea con la scelta del governo di investire attivamente su questa parte della popolazione e con la decisione, formalizzata nel 2000 all'interno del Prodec, di impartire un'educazione scolastica obbligatoria.

In un Paese in cui i due terzi dei bambini tra i cinque e i diciassette anni vengono ancora impiegati in diverse attività lavorative e il 40% di questi svolge occupazioni fisicamente, moralmente o psicologicamente pericolose, la scuola può sottrarre i bambini al lavoro offrendo loro una prospettiva di emancipazione e promozione sociale. In effetti,

¹⁸⁷ Le fonti dei dati utilizzati in questo paragrafo sono: il rapporto tecnico Resen della Banca mondiale (2010) e le statistiche relative all'AS 2008-2009 del Ministero dell'educazione.

¹⁸⁸ Intervista al direttore del CAP di Bankass (26 gennaio 2010).

grazie all'aumentata spesa per l'educazione¹⁸⁹ e agli sforzi condotti nel decennio 2000 al 2010, la copertura scolastica è fortemente migliorata, seppure risulta ancora inferiore rispetto alla media dei Paesi dell'Africa Sub-sahariana¹⁹⁰ oltretutto alle mete fissate nel 2000 dal Governo¹⁹¹.

Secondo le statistiche ancora oggi, su cento bambini, venti non mettono mai piede in una scuola; degli ottanta che frequentano il primo ciclo dell'insegnamento fondamentale circa quarantatré riescono a portarlo a termine, trentasei accedono al secondo ciclo e ventisette alle scuole superiori.

Gli esclusi dalla scuola appartengono soprattutto alle categorie più sfavorite dalla nascita: femmine, che usufruiscono di circa la metà delle risorse dei maschi; abitanti delle campagne, che godono di un terzo delle risorse degli abitanti delle città; poveri, che dispongono di un ventesimo delle risorse dei più ricchi¹⁹².

Grandi disparità si registrano anche a livello delle regioni: Mopti, Kidal e Sikasso hanno il più basso tasso di accesso a scuola; Mopti, Kidal, Gao e Timbuctu hanno il minor tasso di riuscita.

La regione di Mopti, oggetto della mia analisi, è quindi la regione più svantaggiata sia a livello di accesso che di riuscita. Qui, su cento bambini, circa quaranta, ossia il doppio della media nazionale, non mettono mai piede a scuola; dei sessanta che si iscrivono al primo ciclo dell'insegnamento fondamentale circa ventisette riescono a portarlo a termine, mentre solo dieci accedono al secondo ciclo.

Perché nella regione di Mopti la scuola stenta a diffondersi? Quali sono le ragioni di una tale difficoltà?

¹⁸⁹ Secondo il rapporto tecnico Resen della Banca Mondiale (2010) la spesa per l'educazione è passata dal 13% del PIL nel 1995 al 21% nel 2008, mentre l'aiuto esterno dal 19% del PIL nel 1998 al 31% nel 2008.

¹⁹⁰ Secondo il rapporto Unesco (2010) nel 2007 il tasso di scolarizzazione medio calcolato per l'Africa sub sahariana si attestava al 73% per la scuola primaria e al 27% per la secondaria.

¹⁹¹ Come visto nel § 3.2, nel 2000 il Ministero dell'educazione si era posto l'obiettivo di raggiungere nel 2010 un tasso di scolarizzazione a livello fondamentale del 95% e secondario del 65%.

¹⁹² Secondo le statistiche i giovani appartenenti al quintile più ricco usufruiscono 18,5 volte in più delle risorse dei giovani del quintile più povero (Banca Mondiale, 2010).

8.2. Diffidenza: ragioni storiche, religiose e pedagogiche

Nella regione di Mopti e soprattutto nei centri più piccoli la scuola è collocata in una posizione marginale, separata, nascosta rispetto al centro del villaggio ed è distante da esso¹⁹³. Ha una tipica struttura a mattoni in pietra, a volte intonacata, che spicca e contrasta per la sua diversità rispetto agli altri luoghi caratterizzati da architetture a base circolare o rettangolare in terra cruda e paglia, sempre in armonia con l'ambiente naturale. Questa separazione fisica rappresenta concretamente l'immagine della distanza profonda e complessa tra la scuola, percepita come strumento appartenente al mondo culturale estraneo dei bianchi, e la tradizione, ibrida delle ben accette influenze islamiche¹⁹⁴.

Il direttore aggiunto dell'accademia d'insegnamento di Duentza, conosce bene questo problema e nel corso di un colloquio racconta:

Alla loto epoca i nostri genitori e forse anche i nonni ... quando sono stati alla scuola dei bianchi ... venivano “strumentalizzati” a parlare la lingua dell'altro, cioè dei francesi, affinché l'altro potesse dominare meglio.

Anche quando abbiamo raggiunto l'indipendenza, a qualcuno che sapeva parlare francese veniva detto: “*Tubabu-tubabu*¹⁹⁵! Bianco-bianco! Tu parli come un bianco?!”. [...] Mi ricordo da piccolo un cugino di mia mamma ... lui era più indirizzato all'insegnamento coranico ... *bon!* che poi capiva abbastanza poco visto che all'epoca non si faceva che memorizzare i versetti del corano... i nostri *marabout*¹⁹⁶ erano persone con conoscenze di questo tipo, ma poi non potevano scientificamente spiegare il contenuto del corano ... Quindi un giorno, una domenica, quando non ero a scuola, mi ha visto dalla nonna e mi ha detto: “Dimmi, giovane! Sembra che, prima cosa, tu sei a scuola ... ma questo non ti è stato sufficiente ... Tu sei addirittura dai padri

¹⁹³ Delle quindici scuole osservate, due occupavano una posizione centrale (una nella città di Duentza e l'altra a Djenné); nove si trovavano in periferia (quattro ai margini delle città di Sèvaré, Bandiagara, Bankass e Koro e cinque ai margini dei villaggi di Doundou, Senoussa, Enndé, Sokoura e Kubewel-Koundia); le restanti quattro occupavano una posizione del tutto esterna ai centri abitati di Sampara, Fatoma, Songho e Pomorodiou.

¹⁹⁴ Come si è visto nel capitolo 2, sin dai tempi dei grandi imperi (Ghana, Mali e Songhay) i territori dove sorge l'attuale Mali intrattennero numerose relazioni commerciali con i Paesi del Nord Africa. Tali scambi favorirono la diffusione della religione islamica e contribuirono a una trasformazione e ibridazione delle tradizioni locali sulla base dei dettami religiosi.

¹⁹⁵ Espressione in lingua *bamanankan* utilizzata per denominare i bianchi, gli occidentali.

¹⁹⁶ V. nota 10.

bianchi! Sei alla scuola cattolica!”.

Perché in effetti ero alla scuola cattolica. Mio padre era un *ex* combattente, era un intellettuale, e allora lui mi ha detto che l'insegnamento migliore era alla missione cattolica di Bandiagara. Lui era stato nominato *chef* di *arrondissement* da qualche parte, là nella *brousse*¹⁹⁷, e siccome io ero già in *òème*, e non c'era la *òème* in *brousse*, mi ha messo nella scuola della missione cattolica. Allora mio cugino ... no, era il cugino di mia mamma ... era molto furioso. Mi ha detto: “*bon!* sai, tu brucerai due volte, andrai all'inferno due volte: essere andato a scuola è già andare all'inferno, ma addirittura andare alla scuola dei padri bianchi ... è più grave!” ... Mi ha detto che tutti i padri bianchi andranno all'inferno.¹⁹⁸

Lungi dall'appartenere solo a un tempo passato, questa diffidenza nei confronti della scuola si percepisce ancora oggi, soprattutto nelle zone, remote e isolate, abitate dalle comunità peul che ricadono sotto la giurisdizione dell'Accademia di insegnamento di Mopti. Il giovane direttore della scuola Boukari Ologuem B di Sévaré racconta con parole di duro rimprovero: «I peul sono sempre stati contrari alla scuola ... *Ils sont très abrutis, ils ne connaissent rien!* ... Ancora oggi, per esempio, se un peul ha dieci figli è capace di mandarli tutti e dieci dietro le mandrie, non li spingerà mai a imparare!¹⁹⁹».

Tale diffidenza, che per qualcuno²⁰⁰ costituirebbe addirittura un tratto culturale proprio della comunità peul, è dovuta soprattutto a una *pesanteur religieuse*²⁰¹, acuita nell'incontro-scontro con la Francia colonialista. «Il motivo è che il re peul musulmano è stato battuto dai francesi e quindi qualcuno ancora pensa che se mandano i figli a scuola andranno all'inferno²⁰²» mi dice con veemenza lo stesso direttore alludendo, probabilmente, alla sconfitta inflitta dalle truppe francesi guidate dal colonnello Archinard il 5 aprile del 1890 nei confronti del re Amadou Shekou, figlio primogenito di El Hadji Umar Tall.

Per capire cosa rappresenta oggi, a distanza di oltre un secolo, il *re peul* per le popolazioni di queste terre e per conoscere l'origine del motivo per il quale la scuola viene associata all'inferno, occorre fare un passo indietro nella storia di questi territori e

¹⁹⁷ Zona incolta, selvaggia o semplicemente non urbanizzata delle zone tropicali.

¹⁹⁸ Intervista al direttore aggiunto dell'Accademia d'insegnamento di Duentza (18 febbraio 2010).

¹⁹⁹ Intervista al direttore della scuola di Sévaré (30 novembre 2009).

²⁰⁰ Intervista al direttore aggiunto del CAP di Youwarou (17 dicembre 2009).

²⁰¹ Termine utilizzato dal direttore del CAP di Djenné nel corso di una intervista (8 febbraio 2010).

²⁰² Intervista al direttore della scuola di Sévaré (30 novembre 2009).

ricordare brevemente ciò che è avvenuto nel periodo immediatamente precedente alla penetrazione francese, tra il 1815 e il 1890. Come si è detto in precedenza (§ 3.1.3), nel 1815 il *marabout* Cheick Amadou della confraternita della *qadiriya*²⁰³, notando il forte declino religioso del regno peul del Macina, decise di trasformare il regno animista peul in un impero teocratico musulmano e avviò una guerra santa, la *jihad*, finalizzata alla conversione dei popoli e alla realizzazione della *Dina*, l'impero del Macina. Successivamente, nel 1853, dal Senegal il tucolor²⁰⁴ El Hadji Umar Tall, diventato gran maestro della confraternita della *tidjaniya*²⁰⁵, decise di formare un altro grande impero musulmano e di lanciarsi in una nuova *jihad* che mirava, questa volta, alla diffusione della *tidjaniya* là dove imperava la *qadiriya*. Nacque così un'aspra guerra religiosa tra le due confraternite: uno scontro tra popoli fratelli che culminò con la vittoria di El Hadji Umar Tall e la sconfitta di Amadou Amadou, figlio dell'ormai deceduto Cheick Amadou. Benché vittorioso, l'impero tucolor si trovò, all'indomani del conflitto, profondamente indebolito sia per la guerra appena terminata sia per le forti gelosie nate in seno alla famiglia reggente a seguito della morte di El Hadji Umar Tall, al quale era succeduto appunto Amadou Shekou, e fu pertanto facilmente conquistato il 5 aprile del 1890 da un'armata francese guidata dal colonnello Archinard e sostenuta da Aguibu Tall, fratello di Amadou Shekou che, bramando un posto di comando mai ottenuto, aveva deciso di allearsi con l'avversario.

Dal punto di vista storico, la sconfitta del tucolor Amadou Shekou segna l'inizio della colonizzazione e la fine della libertà, ma per gli abitanti delle terre più remote e isolate rappresenta un passaggio che rileva soprattutto su un piano simbolico e religioso. Così quell'affermazione del direttore (storicamente imprecisa) - «il re peul è stato battuto dai francesi» (in realtà il re sconfitto dai francesi non era peul bensì il tucolor Amadou

²⁰³ Confraternita fondata nell'XI secolo vicino Baghdad, caratterizzata dall'estremo rigore (v. nota 11, capitolo I).

²⁰⁴ I tucolor sono un ramo sedentarizzato dei peul mescolato ad altre etnie. Con il loro proselitismo religioso e le guerre sante (le *jihad*) sono stati tra i maggiori diffusori dell'Islam. Come i peul parlano la lingua fulfuldé.

²⁰⁵ Confraternita più liberale e tollerante della *qadiriya*, da cui si differenziava anche per il numero dei grani di rosario e il modo in cui veniva eseguita la preghiera. Essa prese origine nell'Africa del Nord per ispirazione e autorità di al-Tidjani, vissuto tra il 1737 e il 1815, che diceva di aver ricevuto una rivelazione diretta dal Profeta (Hampaté Bâ, 2001, p.235).

Shekou) - sembra sottolineare, piuttosto che uno scontro, un apparentamento tra peul e tuculor e, al contempo, una separazione dallo straniero: il *re peul*, più che essere Amadou Shekou, appare come il simbolo della monarchia islamica che predica l'esistenza del Dio unico e vuole creare il regno di Allah in terra. In questa ottica il ruolo di monarca musulmano può essere svolto da personaggi diversi come il peul Cheick Amadou, il tuculor El Hadji Umar Tall o i rispettivi figli, in quanto percepiti come il *bene*, la religione, l'Islam, il sogno del regno di Dio in terra. Al contrario, i francesi, nello scontro contro il *re peul*, sarebbero coloro che, sfidando il bene, infrangono il sogno, combattono l'Islam e pertanto rappresentano il male.

In questa visione dualistica che contrappone il bene al male anche la scuola, in quanto istituzione voluta dai francesi, viene fortemente osteggiata dalle popolazioni, non tanto perché considerata strumento di dominio e sottomissione, ma piuttosto perché avvertita come un'articolazione del male, come peccato che conduce all'inferno, l'interdetto materiale, il *muharramat* di Satana che allontana le persone da Dio e dalla preghiera. Il giudizio sulla scuola, come il giudizio sulla sconfitta del *re peul*, sembra ancora una volta basato sul piano religioso più che su quello storico-politico.

Ma oltre ai motivi storici, religiosi e simbolici, le ragioni dell'ostilità sarebbero, secondo il direttore aggiunto del CAP di Sévaré, anche legate ad aspetti pedagogici: nell'opinione della popolazione la scuola non sarebbe idonea a preparare per la vita futura.

Se le popolazioni²⁰⁶ sono ostili alla scuola, è per un motivo legato al rapporto con l'aldilà. La gente pensa che se i figli vanno alla scuola francese non imparano a pregare e a recitare il Corano, non imparano, in altre parole, ciò che serve per la vita futura, perché la scuola francese insegna solo come vivere in questa vita.²⁰⁷

In queste parole si avverte, forte, la preoccupazione della gente riguardo al futuro, inteso in nel significato (tutt'altro che immanente) di vita oltre la morte, di vita nell'aldilà. È una preoccupazione che condiziona ampiamente la visione del presente di chi, forgiato da una tradizione fortemente influenzata dalla religione islamica, considera l'oggi come fase transitoria dedicata alla preghiera e alla religione in funzione della vita eterna.

Tale visione si scontra profondamente con quella laica assunta da una Terza

²⁰⁶ Si riferisce alle popolazioni peul della zona di competenza del CAP di Sévaré.

²⁰⁷ Intervista al direttore aggiunto del CAP di Sévaré (10 dicembre 2009).

Repubblica²⁰⁸ pre-occupata di costruire nel presente un “futuro in terra” per i suoi cittadini e per le nuove generazioni.

In questa ricerca per la costruzione del presente e del futuro alla scuola viene riconosciuto un ruolo fondamentale.

8.3. Strategie

La diffusione dell'educazione scolastica nel Paese avviene con strategie che mirano, in parte, ad accorciare la distanza fisica esistente tra scuola e popolazione e, in parte, a ridurre quella distanza psicologica che fa apparire agli occhi delle popolazioni locali la scuola, anche quella logisticamente più vicina, ancora troppo distante, separata e “straniera” dal punto di vista culturale.

8.3.1. Infrastrutture

Per diffondere l'educazione scolastica nel Paese e in particolare per facilitare l'accesso al diritto allo studio a quei giovani residenti che devono compiere ogni giorno tragitti a piedi troppo lunghi ed estenuanti, il Governo ha ordinato la costruzione di nuove scuole nei villaggi più remoti e isolati che ne sono ancora sprovvisti. Un'indagine condotta in Mali dalla Banca Mondiale nel 2010 ha infatti mostrato che ancora oggi il 33% dei bambini di età compresa tra i 7 e i 12 anni abita a più di mezz'ora a piedi dalla scuola più vicina e che tale lontananza incide fortemente sulla mancanza di scolarizzazione (Banca Mondiale, 2010).

Allo stesso tempo, per massimizzare le poche risorse disponibili, contenere le spese e cercare di evitare il sovraffollamento delle classi nelle zone più popolate e il sottoutilizzo delle infrastrutture in quelle meno popolate, sono state messe a punto delle strategie diversificate che permettono un utilizzo più razionale delle strutture della scuola in base alla densità della popolazione: laddove la densità è elevata, per esempio nelle zone urbane, le scuole possono scegliere di adottare la *double vacation* che permette la formazione di classi antimeridiane e pomeridiane in cui suddividere un consistente numero di allievi; laddove invece la densità è bassa, nei piccoli villaggi, può essere scelta la *double division* o, solo di recente²⁰⁹, le *écoles à classe unique* (ECU), che prevedono il

²⁰⁸ Come visto precedentemente (§ 1.5.3) la Terza Repubblica inizia con la caduta della dittatura di Moussa Traoré nel 1991 e segna il passaggio alla democrazia.

²⁰⁹ Questo sistema è stato provato in via sperimentale in cinque classi, per la prima volta nel 2008.

raggruppamento all'interno di una sola classe e sotto la guida di un solo insegnante di allievi di due fasce d'età diverse (nel primo caso) o di tutte e sei le fasce di età (nel secondo).

Inoltre per provare a recuperare i bambini esclusi, ossia quelli che abbandonano precocemente la scuola, il governo ha avviato con l'aiuto della ONG locale Eveil (che si avvale dell'aiuto della fondazione norvegese Stromme) un progetto chiamato *passerelle*. Di esso mi parla brevemente il direttore aggiunto del CAP di Sévaré:

Da un paio d'anni l'ONG Eveil si occupa di recuperare i bambini di dieci e undici anni esclusi dalla scuola. La formazione dura un anno e alla fine di quella che loro chiamano “la campagna” fanno un piccolo esame: tutti quelli che hanno una media superiore al cinque sono inseriti nuovamente nella scuola normale... L'ONG paga gli insegnanti che, anche se non qualificati, riescono a lavorare meglio degli insegnanti qualificati perché si occupano solo delle materie essenziali.²¹⁰

8.3.2. Incentivi

Mentre si adopera per aumentare le infrastrutture scolastiche, il Governo contemporaneamente cerca anche di invogliare i genitori a mandare i figli a scuola utilizzando degli incentivi.

Secondo il direttore aggiunto dell'Accademia di insegnamento di Duentza «è importante far capire ai genitori che la scuola non è un “cacciatore di ossa”, qualcosa difficile da sostenere altrimenti manderanno più volentieri i figli a seguire gli animali o a coltivare»²¹¹.

L'incentivo più importante è rappresentato dall'alimentazione che viene offerta agli alunni ogni giorno sotto forma di pasti nelle mense scolastiche e inoltre, per le allieve che frequentano la scuola almeno per l'80% del tempo, sotto forma di premi costituiti da olio e da *pagnes*²¹². L'utilizzo di incentivi specifici per le bambine favorisce, infatti, la loro scolarizzazione che spesso, soprattutto presso alcune popolazioni, è fortemente ostacolata dalla cultura tradizionale. Il direttore del CAP di Duentza racconta:

Qui a Duentza ... che la bambina andasse a scuola ... era un problema! Quando

²¹⁰ Intervista al direttore del CAP di Sévaré (10 dicembre 2009).

²¹¹ Intervista al direttore aggiunto dell'Accademia d'insegnamento di Duentza (18 febbraio 2010).

²¹² Tessuti colorati che le donne avvolgono in vita o utilizzano per sostenere il figlio sul dorso.

abbiamo aperto l'accademia, nel 2002 ... la scolarizzazione delle bambine era scandalosa... non si può immaginare. Le bambine non andavano a scuola e le ragioni sono molto semplici, eh? barriere culturali!²¹³

Nella zona esondata della regione di Mopti, soprattutto in quei luoghi abitati dalle popolazioni dogon sotto la giurisdizione dell'accademia di insegnamento di Duentza, la tradizione stabilisce che a quindici anni le bambine abbandonino la casa paterna per raggiungere la dimora dello sposo. Secondo l'etnologa italiana Lelia Pisani (2007, p. 106): «Presso i dogon, la fatica della madre finisce quando i figli hanno quindici anni. Se è femmina si sposa, se è maschio “mette i pantaloni”²¹⁴». A fronte di una tale prospettiva di vita, alle bambine è conferita, per tradizione, un'educazione all'interno della famiglia volta all'acquisizione delle competenze idonee all'essere buona moglie. «Le figlie sono tenute in casa e viene loro insegnato a schiacciare il miglio con il mortaio, a lavare i piatti, a conservare il cibo...»²¹⁵, mi dice il direttore di una scuola di Koro. Solo poco prima dei quindici anni esse possono lasciare il villaggio natio per andare “all'esodo” alla ricerca di un lavoro che permetta loro di acquistare il corredo nuziale. In questa ottica sancita dalla consuetudine la scuola è vista come una minaccia che può solo ritardare l'età del matrimonio e aumentare il rischio di gravidanze indesiderate²¹⁶; essa viene, di conseguenza, fortemente osteggiata.

Ma anche al di là del caso estremo dei *pays dogon* le statistiche mostrano che ovunque nel Paese esistono ancora consistenti disuguaglianze legate al genere e che esse si accentuano all'avanzare dei livelli scolastici: secondo i dati del 2007/2008 i maschi che accedono in classe di *Ière* (primo ciclo) e di *7ème* (secondo ciclo) sono rispettivamente l'86,8% e il 55,3%, mentre le femmine solamente il 72,3% e il 35,6% con una differenza percentuale che, come si vede, aumenta dal primo al secondo ciclo²¹⁷. Rispetto agli altri Paesi africani il Mali si classifica tra i Paesi in cui le disuguaglianze legate al genere sono le più pronunciate²¹⁸.

²¹³ Intervista al direttore del CAP di Duentza (18 febbraio 2010).

²¹⁴ Eufemismo utilizzato da Pisani (2007) per indicare la circoncisione.

²¹⁵ Intervista al direttore della scuola di Koro (27 gennaio 2010).

²¹⁶ Stessa intervista della nota precedente.

²¹⁷ La fonte dei dati è il rapporto tecnico della Banca Mondiale (2010).

²¹⁸ Nelle studio condotto dalla Banca Mondiale nel 2010 viene calcolato per il primo ciclo della scuola

Gli incentivi sono dunque uno strumento molto importante e stanno mostrando, seppur lentamente, la loro efficacia per abbattere l'analfabetismo, ma pongono un grande problema: sono troppo costosi per un paese povero come il Mali e i finanziamenti necessari, sia interni che esterni, non sono costanti e duraturi e rischiano pertanto in un qualsiasi momento di interrompersi e vanificare ogni sforzo e progresso.

Per questa ragione, da qualche tempo, il Governo ha deciso di sperimentare una nuova forma di finanziamento in grado di sostenersi autonomamente. Viene stanziato un capitale di partenza, di provenienza privata o statale, generalmente compreso tra i 500.000 e i 750.000 cfa²¹⁹, che viene ripartito in quote da 25.000 cfa²²⁰ tra i genitori degli alunni che hanno il compito di creare piccole attività in grado di generare un guadagno. Mi viene riferito che:

Qualcuno la utilizza per comprare il materiale per costruirsi un *filet* per pescare, altri per acquistare gli ingredienti per confezionare prodotti da vendere al mercato, altri ancora per allevare pulcini, galline [...]. I proventi di tutte le attività sono poi utilizzati, in parte, per ricostituire la somma iniziale e, in parte, per pagare chi ha investito il denaro e acquistare premi, prodotti per la mensa scolastica e materiali per la scuola come per esempio i gessi, le matite, i quaderni.²²¹

Questo meccanismo di finanziamento, simile al microcredito, inizialmente adottato su iniziativa privata per gestire le mense scolastiche di alcune scuole, dal 2010 viene preso in considerazione anche dallo Stato che ha deciso di utilizzarlo, in via sperimentale, per la gestione di mense scolastiche denominate *cantines intégrées*²²².

Il meccanismo sembra avere tutte le carte in regola per funzionare: occorrerà tuttavia attendere qualche anno per vederne i reali risultati.

fondamentale del Mali un indice di parità di genere uguale allo 0,735, mentre l'indice medio dei Paesi africani è di 0,901 (Banca Mondiale, 2010, p. 50).

²¹⁹ Somme corrispondenti a circa 700 e 1.000 euro.

²²⁰ Somma corrispondente a poco più di 35 euro.

²²¹ Colloquio con un funzionario dell'Ong Delta Survie durante la missione di monitoraggio delle scuole mobili del 18 dicembre 2009.

²²² Nei documenti ufficiali della scuola riferimenti espliciti alle *cantines intégrées* appaiono per la prima volta nel 2010, nel documento denominato Pise III (Ministère de l'éducation, 2010, p. 30).

8.3.3. Dialogo con le popolazioni e *mobilisation sociale*

Oltre alle soluzioni appena viste è stato creato all'interno di tutti i CAP del Paese un dipartimento specifico che si occupa di curare i rapporti tra la scuola e le popolazioni: la *mobilisation sociale*. Tale dipartimento è gestito da un *agent de terrain* che organizza periodicamente riunioni con le comunità locali al fine di sensibilizzare le popolazioni e cercare di trovare insieme soluzioni concrete, specifiche e condivise, che facilitino l'accettazione della scuola e contribuiscano ad attutire l'impatto che la stessa inevitabilmente crea nei tradizionali equilibri di villaggio.

Incontro la giovane “agente” che lavora nella *mobilisation sociale* del CAP di Mopti. Ragazza sorridente e simpatica, racconta del suo lavoro e delle modalità che utilizza durante i suoi sopralluoghi nei posti dove sorgono le scuole:

Il mio lavoro inizia già prima che sia istallata una scuola. Vado sul posto, cerco di conoscere le caratteristiche del luogo, stringo le prime relazioni con le persone carismatiche, soprattutto con il capo del villaggio e *l'imam*, e inizio a prendere confidenza con la popolazione... Poi al termine di questi sopralluoghi, ossia dopo circa un anno e una decina di visite, scrivo una monografia del luogo che restituisco al capo del villaggio e al presidente del *Comité de Gestion Scolaire (CGS)*²²³ neo formato ... La restituzione della monografia è un gesto molto importante per iniziare a essere accettati!

Una volta istallata la scuola, devo aiutare a coordinare le attività del CGS e dell'*Association Parents d'Élèves (APE)*²²⁴ ... Loro hanno il compito di costruire i recinti intorno alla scuola, di piantare gli alberi...

Ma la cosa più difficile del mio lavoro è la sensibilizzazione della popolazione. È un'operazione che richiede uno sforzo molto grande ... Quindi la prima cosa che faccio è formare degli aiutanti, i moderatori, che devono essere scelti tra le più significative persone della comunità, come per esempio il capo del villaggio, *l'imam* ... Devono esserci rappresentanti di tutte le generazioni, sia maschi che femmine. Quindi inizialmente scelgo otto moderatori: quattro giovani e quattro anziani, di questi la metà sono donne e la metà uomini... Una volta formati, gli otto moderatori devono, a loro volta, scegliere e preparare quaranta persone, gli animatori, di diverse etnie, affinché vadano nei villaggi a parlare con la gente.

Gli animatori devono subito conquistare la fiducia e confidenza delle popolazioni, e dare prova di pazienza, capacità di ascolto e, soprattutto, di conoscenza e rispetto delle

²²³ V. § 3.4.

²²⁴ V. § 3.4.

tradizioni del posto. Spesso la prima volta che incontriamo le popolazioni utilizziamo come strumento comunicativo il racconto, una storia oppure un proverbio della tradizione.²²⁵

L'“agente” del CAP mi racconta la strategia messa in atto per organizzare il consenso: prima avvicina le persone più carismatiche, che sono, in quei luoghi, le persone della tradizione come l'imam e il capo del villaggio; poi da esse si spinge a contattare un gruppo più ristretto, i moderatori e gli animatori, che infine sono impiegati per avvicinare tutta la popolazione: giovani, vecchi, donne, uomini, peul, bozo, tuareg...

In questo processo fondamentali sono il rispetto delle regole e la conoscenza di linguaggi e codici. Il rispetto delle regole si realizza, per esempio, con la restituzione della monografia: è interessante il termine “restituzione” usato dalla mia interlocutrice perché avverte che, anche se la monografia viene da lei compilata, il contenuto appartiene al villaggio.

Osservo un resoconto di un atelier di formazione che ha condotto nel 2009 con un gruppo di moderatori. Il mio sguardo si ferma sui proverbi utilizzati nella fase iniziale dell'incontro:

Si tu vois les chèvres et les moutons danser devant la porte du lion, c'est parce qu'il est absent.

Tant qu'un mur n'est pas fendu, les margouillots ne rentrent pas.

Si tu vois unealebasse neuve sur le fleuve, elle est percée ou cassée.

Si un étranger arrive à avoir la plus belle fille du roi, c'est parce qu'elle a un caractère insupportable.

Si l'anus se croit au milieu, c'est parce que les deux fesses l'ont accepté.²²⁶

I proverbi sono uno strumento estremamente potente: linguaggio condiviso e esclusivo, diventano la chiave di accesso per farsi riconoscere dalle popolazioni, conquistare la fiducia e innescare un dialogo costruttivo volto all'identificazione di soluzioni concrete e efficaci di dubbi e incertezze.

Incrinato il muro della diffidenza si apre, dunque, un varco per il dialogo,

²²⁵ Intervista all'“agente” di terreno della *mobilisation sociale* del CAP di Motpi (7 dicembre 2009).

²²⁶ Proverbi utilizzati nel corso dell'atelier di formazione dei moderatori sulle mutilazioni genitali femminili del settembre 2009.

condizione necessaria per riuscire a trovare soluzioni valide e appropriate, nel rispetto di ritmi, credenze e tradizioni.

La mia interlocutrice evidenzia la semplicità di alcune delle soluzioni trovate nel corso delle riunioni:

Quando le persone si lamentano che se i figli vanno a scuola non hanno più il tempo per pregare o per portare gli animali al pascolo ... il mio compito è quello di aiutarle a trovare delle soluzioni da adottare ... sono loro stesse che devono ingegnarsi per ricercare le soluzioni più idonee, in modo che possano vedere che la scuola si adegua a ciò che desiderano, è rispettosa della tradizione ... per esempio a volte hanno deciso di far cominciare la scuola alle nove anziché alle otto, così i bambini hanno il tempo di portare gli animali al pascolo oppure di andare alla scuola coranica per pregare ... tutte attività che, generalmente, avvengono tra le sette e le otto di mattina. È una soluzione molto semplice, ma anche molto rispettosa di ritmi e tradizioni.²²⁷

Altre volte, invece, le soluzioni sono molto più complesse e necessariamente originali e uniche, come è il caso, per esempio, delle scuole mobili, concepite in modo da poter seguire i movimenti delle popolazioni nomadi dell'area.

8.3.4. Scuole mobili

Nella zona inondata della regione di Mopti, laddove il fiume Niger si ramifica a formare il più vasto delta interno d'Africa, oggi protetto dalla convenzione Ramsar²²⁸, sono state create delle scuole mobili, che si spostano seguendo i movimenti delle popolazioni nomadi.

L'essere nomade o transumante in un luogo come la zona umida del delta interno del fiume Niger è una condizione necessaria alla sopravvivenza: ecosistema fragile e mutevole, il delta cambia i propri confini con il variare ciclico delle stagioni e obbliga le sue popolazioni di pescatori e allevatori a una gestione alternata del territorio, variabile nel tempo e nello spazio.

Durante la stagione secca, a partire da ottobre, le acque del fiume Niger si ritirano e costringono i pescatori bozo²²⁹ ad abbandonare le vecchie rive del fiume in cerca di

²²⁷ Intervista all'“agente di terreno” della *mobilisation sociale* del CAP di Mopti (7 dicembre 2009).

²²⁸ Convenzione internazionale per la protezione delle zone umide di importanza internazionale.

²²⁹ Etnia di pescatori che vive lungo il Niger e il Bani, suo principale affluente. Conducono una vita in

nuovi territori di pesca. Contemporaneamente, le terre appena emerse diventano rifugio per le popolazioni di allevatori peul e tuareg²³⁰ che, con spettacolari migrazioni, vi si recano con le loro mandrie rumorose: mentre altrove, ovunque, la siccità rende i pascoli scarsi e improduttivi, quelle terre sono colonizzate da una pianta, l'*Echinochloa stagnina*, *burgu* in fulfuldé, che serve da foraggio durante l'intera stagione secca. Quando all'apparire delle nuove piogge la zona inondata torna a estendersi, i pascoli, prima aridi, ridiventano verdi e avviene un'altra migrazione, in senso contrario, che porta alla chiusura di questo ciclo naturale.

La transumanza prevede movimenti coordinati, regolamentati sulla base di criteri naturali e di un sistema rigoroso di norme che risale ai tempi della *Dina* di Cheick Amadou²³¹.

Succede pertanto in quei luoghi che all'avanzare della stagione secca i giovani dei villaggi lascino alla custodia dei soli anziani le loro sedi fisse fatte in terra cruda e paglia per seguire, accompagnati dai figli, il ritirarsi delle acque del Niger e installarsi in luoghi idonei allo svolgimento delle loro attività lavorative. Qui, con i materiali trovati sul posto, costruiscono piccoli *campement* provvisori (i *daka* presso i peul o *daga* presso i bozo) in cui restano fino all'arrivo della piena successiva. Solo allora i piccoli nuclei familiari si mettono in viaggio per fare ritorno ai loro villaggi mentre le capanne provvisorie vengono sommerse e distrutte dalla forza delle acque del fiume che avanza.

parte nomade in parte stanziale. Quando in movimento, i Bozo si spostano in piroga alla ricerca di luoghi in cui pescare, accampandosi, lungo le rive, in capanne provvisorie fatte di paglia. Quando le acque lo permettono, tornano nei loro villaggi, che consistono in strutture architettoniche molto curate in cui convivono elementi tradizionali, quali i Saho, straordinari edifici in banco finemente decorati riservati agli incontri amorosi notturni tra ragazzi e ragazze, con elementi religiosi quali le moschee islamiche. Islamizzati, continuano ad essere fortemente attaccati a riti ancestrali (Salvador, 2006, p. 50).

²³⁰ Popolo nomade dedito all'allevamento di caprini, ovini e dromedari e che per tradizione si sposta a dorso di cammello attraverso il Sahara, dalla Mauritania al Sudan occidentale. Di provenienza berbera dal Nord Africa, emigrarono nel deserto dopo le invasioni arabe musulmane del VII e XI secolo. In tempi recenti sono stati obbligati a spostarsi verso sud per stabilirsi nei dintorni delle città a causa della siccità. La struttura sociale dei tuareg, basata sul matriarcato, una volta era estremamente gerarchizzata con nobili, vassalli, sudditi di casta e i bellah, gli schiavi. Ora la schiavitù è finita. Il turbante è simbolo dell'identità tuareg: utilizzato a protezione dal vento e dalla sabbia del deserto, ha anche una funzione sociale (Salvador, 2006, p. 56).

²³¹ La *Dina* di Cheick Amadou è l'impero del Macina (v. § 1.1.2.4).

Il direttore dell'accademia di insegnamento di Mopti riferisce che: «un tempo si pensava che le popolazioni di queste zone non volessero andare a scuola. Poi, grazie a tutta una serie di studi e al dialogo con le popolazioni, si è capito che non era così: loro volevano che i figli andassero a scuola, ma non erano disposti a lasciarli durante i periodi di migrazione. In particolare le madri non volevano assolutamente staccarsi dai propri bambini»²³².

Il dialogo con la popolazione e gli studi sul terreno hanno fatto capire, dunque, che per riuscire a convincere le popolazioni nomadi a mandare i figli a scuola non serviva costruire nuove scuole nei villaggi, poiché al momento della transumanza sarebbero state comunque abbandonate; occorreva invece pensare a una soluzione diversa.

Tale soluzione è stata trovata da una ONG nazionale, Delta Survie. Creata nel 1998 a partire da una piccola associazione di villaggio, la Oreilan de Kontza, essa è riuscita a conquistarsi subito la fiducia dell'Accademia di Mopti oltre al supporto dell'UNICEF, della cooperazione svizzera e del PAM. Questa unione di forze ha permesso la realizzazione delle prime scuole mobili.

L'ideatore del progetto e segretario generale della ONG, Ibrahima Sankaré, è al momento della mia visita in un viaggio di lavoro in Tanzania per confrontare l'esperienza condotta dalla sua ONG in Mali con quella analoga effettuata in Africa occidentale nei territori abitati dai Masai. Incontro allora l'amministratore: è lui che mi spiega il funzionamento delle scuole mobili.

Istituite in via sperimentale, dopo un decennio di studi "prospettivi" finalizzati a capire i bisogni delle popolazioni, le scuole mobili furono create con l'obiettivo di risolvere il problema della scolarizzazione dei bambini del delta interno del fiume Niger. Il loro stile di vita nomade, infatti, li escludeva, di fatto, da un sistema educativo istituzionale che prevedeva, solo, la presenza di sedi educative fisse. Poiché le popolazioni non erano disposte a lasciare i bambini durante i loro spostamenti si è pensato di ideare scuole in movimento che seguissero, di volta in volta, gli spostamenti delle popolazioni ...

In realtà un tentativo analogo era già stato fatto in precedenza con Modibo Keita, ma non c'erano soldi per gli insegnanti e così le scuole avevano subito chiuso ...

Torniamo a oggi: nel 2006 sono state aperte tre scuole, nel 2007 sette, oggi il territorio maliano ha ventidue scuole mobili, ventuno sono nella regione di Mopti (di queste

²³² Intervista al direttore dell'Accademia d'insegnamento di Mopti (22 novembre 2009).

venti sono sotto l'amministrazione dell'Accademia di insegnamento di Mopti e una sotto quella di Duentza) e una in quella di Timbuctu. Tre scuole adottano il nuovo *curriculum* dell'insegnamento fondamentale.

Le scuole mobili sono ormai entrate a far parte del sistema educativo nazionale²³³ sotto il controllo del Ministero dell'Educazione poiché hanno superato l'*iter* classico fatto di sperimentazione e validazione.

Per istituire le scuole mobili devono sussistere determinate condizioni: è necessario che la popolazione sia numerosa, ossia che abbia un numero abbastanza elevato di bambini, che si sposti due o massimo tre volte l'anno e che migri tutta insieme senza disperdersi in tanti *campement* diversi. Questa ultima condizione viene però spesso trasgredita.

Gli insegnanti sono assunti con una scadenza biennale. Fino a qualche anno fa essi usufruivano di un premio come risarcimento della difficoltà del vivere in posti remoti e del compiere periodici spostamenti; oggi tale premio è stato eliminato.

Il calendario scolastico, variabile da luogo a luogo, è concordato con le autorità locali ed è scandito sulla base dei movimenti dei gruppi. Per esempio, la scuola peul *Bulu Jalalu*, sotto il CAP di Youwarou, ha scelto di aprire la scuola in un sito dal primo ottobre al trenta di novembre e di chiuderla alla veglia del *Tabaski*²³⁴, in modo da dare il tempo alla popolazione di compiere la transumanza, e di riaprirla in un altro sito dal primo febbraio fino ad agosto; la scuola bozo *M'Bouma*, sotto il CAP di Youwarou, rimane, invece, nel villaggio M'Bouma per sei mesi, da ottobre e marzo, e si sposta, poi, nel *campement* Sallimba per tre mesi.²³⁵

Nelle scuole mobili anche la costruzione delle aule avviene nel rispetto delle culture e dell'ambiente e si avvale di tecniche tradizionali e materiali del posto. Il

²³³ Non menzionate nei documenti denominati Prodec e Pise 2 (Ministère de l'éducation, 2000b e Ministère de l'éducation, 2005, esse appaiono per la prima volta nel documento denominato Pise III (Ministère de l'éducation, 2010, pp. 9, 29, 30 e 38).

²³⁴ «*Tabaski* è il nome che in Africa Occidentale designa la festa musulmana del *Aïd-el-Kébir*, detta anche *Aid al Adha*. La festa, una delle più importanti dell'Islam, avviene alla fine del mese del Pellegrinaggio alla Mecca e commemora la sottomissione di Abramo a Dio. Tale sottomissione è rappresentata simbolicamente dall'episodio in cui Abramo, su richiesta di Allah, accetta di sacrificare il proprio figlio primogenito Ismaele, poi scambiato da Allah con un montone. In ricordo di questa sottomissione totale di Abramo a Dio, le famiglie musulmane sacrificano un montone sgozzandolo sdraiato sul fianco sinistro con la testa rivolta alla Mecca. Con la partecipazione alla festa è testimoniata la fede e il senso d'appartenenza alla *umma*, la comunità di fedeli» (Magnani, 2006, p. 143).

²³⁵ Intervista all'amministratore della Ong Delta Survie (23 novembre 2009).

responsabile delle scuole mobili del CAP di Mopti racconta:

Nei *campement* tuareg, per esempio, le scuole mobili sono costituite da tende di pelle cucite con la tecnica tradizionale dalle donne del villaggio; nei *campement* bozo e peul sono invece delle semplicissime strutture di legno, ricoperte di paglia. In questo modo le scuole sono leggere, comodamente trasportabili da un luogo all'altro, e facili da costruire o ricostruire. Solo i banchi e le sedie sono costruiti con materiali estranei e sono il risultato di un finanziamento della cooperazione svizzera.²³⁶

Ogni anno l'Accademia di insegnamento di Mopti e l'ONG Delta Survie organizzano insieme una missione per monitorare l'andamento di tali scuole. Mi viene concesso il privilegio di partecipare alla missione del 2010 e ho quindi la possibilità di vedere con i miei occhi il lavoro sul terreno svolto da una squadra del ministero e i meccanismi messi in atto per cercare di accompagnare e facilitare la diffusione della scolarizzazione in un territorio difficile e remoto come quello del delta interno del fiume Niger. Riporto, di seguito, un resoconto di quelle giornate.

8.3.4.1. Resoconto della missione di monitoraggio delle scuole mobili

16 dicembre 2009

Con l'elegante bubu bianco delle occasioni ufficiali, l'amministratore di Delta Survie mi viene a chiamare. Sono le sei di mattina e sulla strada per il porto di Mopti andiamo a prendere gli altri membri della missione che incontro per la prima volta.

Amadou è un giovane che lavora da sei mesi per la ONG; estroverso e comunicativo è lui che durante il viaggio assume per me il prezioso ruolo di mediatore culturale. Abdoulaye, da tre mesi *point focal* dell'Accademia di insegnamento di Mopti, è la persona più autorevole della missione: con un fare serio e taciturno ha spesso il compito, durante le riunioni, di suggerire consigli ed esprimere i giudizi conclusivi. Bori è invece un esperto animatore tuareg che lavora da anni per conto dell'Accademia di insegnamento; a lui devo l'ospitalità nella casa sua e della moglie a Youwarou oltreché l'amicizia nei mesi successivi. Con loro Vincenzo, fotografo italiano che ha avuto come me il privilegio di partecipare alla missione e una mia amica italiana, in quei giorni in visita in Mali.

²³⁶ Intervista al *point focale* delle scuole mobili del CAP di Mopti (23 novembre 2009).

Al porto ci dirigiamo verso la nostra imbarcazione, una *pinasse* a motore ricoperta di un tetto di paglia. Un uomo guida la barca; un ragazzo è il nostro mozzo. Entrambi non conoscono il francese e per questo durante il viaggio gli unici scambi tra di noi sono semplici gesti e timidi sorrisi.

L'amministratore di Delta Survie ci saluta e torna a Sévaré. Il motore della *pinasse* viene acceso e la missione comincia.

Dopo circa tre ore di navigazione, verso le dieci, ci fermiamo lungo le sponde del piccolo villaggio bozo di Kama per comprare del pesce per il pranzo (fig. 8.1). Amadou, Abdoulaye e Bori vengono immediatamente fermati da un giovane signore. Li scruto con attenzione: li vedo parlare animosamente in *bamanankan* senza però riuscire ad afferrare il senso del loro dialogo (fig. 8.2). Tornati in *pinasse* Amadou mi racconta che si trattava del fratello piccolo del capo del villaggio, in quei giorni assente perché in viaggio verso un *campement* per le attività di pesca. A nome del fratello, il giovane chiedeva con insistenza che nel villaggio fosse impiantata una scuola, la prima del luogo. La richiesta giunge del tutto inaspettata e quindi Amadou e gli altri chiedono a loro volta informazioni sugli spostamenti compiuti dal villaggio nel corso dell'anno e sul numero dei bambini. Dal colloquio emerge che ogni anno centocinquanta bambini in età da scolarizzare si muovono tra quattro sedi; per cinque mesi sono a Mérou nella regione di Ségou, per gli altri sette nella regione di Mopti: cinque mesi a Bankoura Dalka, uno a Montou e uno a Kama. Il giovane vuole fortemente la scuola: per lui è necessario che tanti bambini possano ricevere un'educazione scolastica. I quattro si scambiano i recapiti per i contatti successivi ma, per smorzare inutili e dannosi entusiasmi, Abdoulaye interviene informando delle difficoltà dell'installazione di una scuola:

La prassi per installare una scuola necessita sempre di uno studio di fattibilità, per questo bisognerà cercare prima dei fondi; non è un'operazione facile e non è immediata²³⁷.

La *pinasse* parte; i bambini salutano e gridano felici; il viaggio riprende.

Trascorse un paio di ore, vediamo ingrandirsi lentamente sullo sfondo la sagoma di un minareto che indica l'avvicinarsi del villaggio bozo di M'Bouma. Qui il presidente

²³⁷ Parole pronunciate dal *point focal* dell'Accademia d'insegnamento di Mopti il 16 dicembre 2009.

del *Comité de Gestion Scolaire* ci attende per andare insieme nel *vestibule*²³⁸ della casa del capo del villaggio (fig. 8.3) dove ha luogo la riunione. Lunghi saluti di rito e il presidente fa un resoconto in *bamanankan* delle attività scolastiche avviate. Amadou mi traduce:

Il *Comité de Gestion Scolaire* è stato formato ed è costituito da undici persone, tre sono donne; vengono svolte riunioni tutti i mesi soprattutto per sensibilizzare i genitori a mandare i figli a scuola; gli atti di nascita, che competono al comitato, non sono stati ancora compilati.

Per quanto riguarda la scuola, il rapporto con gli insegnanti è buono; le quattro classi sono state sistemate in tre hangar: per una scelta difficile da comprendere la classe di *1ère*, trenta alunni, è unita, sotto la guida di uno stesso insegnante, con quella *5ème*, quarantuno alunni, mentre le due classi meno numerose, la *2ème* di venti alunni e la *3ème* di quindici, sono collocate ciascuna in un'aula separata [la classe di *4ème* non era stata costituita]. Abdoulaye li ha esortati a modificare questo sistema e a sistemare nella stessa aula le classi di *1ère* e *2ème*.

La scuola ha bisogno di quaderni, penne, gessi, prodotti per la mensa scolastica e soprattutto di un'infermeria per il villaggio.²³⁹

Che in questo luogo ci sia bisogno estremo di un'infermeria è subito evidente anche a me, visto che, appena scesa dalla *pinasse*, una donna dal viso gonfio per via di un dente malato e un bambino con una purulenta piaga sul braccio mi si avvicinano immediatamente e, forse avvezzi a ricevere sporadici aiuti da parte di cooperanti occidentali, mi domandano con insistenza medicine. Spinta dal contrasto tra un desiderio istintivo di intervenire e la consapevolezza della mia incompetenza decido di dare ad Amadou un analgesico per la donna e un disinfettante per il bambino e di affidare a lui il compito di spiegare che io non sono un medico e che l'analgesico non è una medicina curativa (ma non è neanche dannoso).

Nel pomeriggio ripartiamo (fig. 8.4) e in serata arriviamo a Youwarou dove veniamo ospitati e rifocillati da madame Bori, la moglie dell'animatore peul (fig. 8.5).

17 dicembre 2009

²³⁸ Area riservata agli avvenimenti sociali della famiglia.

²³⁹ Conversazione con Amadou (16 dicembre 2009).

Alle otto e mezza andiamo in prefettura per l'ordine di missione (fig. 8.6). Saluti, presentazioni, ringraziamenti, convenevoli e, a piedi, ci spostiamo per le riunioni previste.

Dopo l'incontro con il sindaco del villaggio Dongo, sede della scuola mobile Dioma, ci dirigiamo al CAP di Youwarou per parlare con il direttore aggiunto e con il *conseiller pédagogique*.

Seduto dietro la scrivania del suo ufficio, serio, forse preoccupato o indignato, il direttore ci parla dell'inattività momentanea di tutte le scuole del territorio.

Alcune scuole non hanno ancora potuto cominciare l'anno scolastico perché gli insegnanti non sono stati ancora nominati; altre hanno chiuso visto che si stanno muovendo da un sito all'altro; in altre ancora gli insegnanti dovrebbero essere in sciopero... uno sciopero che dura dal 14 al 23 dicembre.²⁴⁰

Le attività stentano a procedere e molti chiedono una scuola mobile. «Anche oggi abbiamo ricevuto la richiesta di aprire un'altra scuola mobile nel villaggio bozo di Konidji», dice il direttore che con uno sguardo lascia la parola al *conseiller pédagogique*.

Il mio compito è quello di seguire le scuole mobili, ma non ho i mezzi per farlo e così sono tre mesi che non vado in una scuola. Al CAP abbiamo a disposizione un veicolo ma per otto mesi l'anno non è utilizzabile perché l'area è inondata. Per spostarci dovremmo avere una *pinasse*, ma non c'è... Eppure è necessario avere questi mezzi perché qui è fondamentale seguire le scuole e monitorare gli insegnanti almeno una volta al mese... Chi accetta infatti di insegnare in queste zone così difficili spesso non ha il livello giusto ... a volte non ha nemmeno il DEF²⁴¹ ... perché gli insegnanti della SARPE o dell'IFM cercano di evitare questi posti In una situazione del genere è fondamentale affiancare continuamente gli insegnanti e formarli...

... Per un pedagogo fa male vedere che le cose non funzionano nelle classi!

Abbiamo cercato di chiedere a Bamako che venissero attribuiti almeno dei premi di incoraggiamento per gli insegnanti che lavorano in queste aree difficili, ma non è stato fatto ancora nulla.²⁴²

²⁴⁰ Intervista al direttore del CAP di Youwarou (17 dicembre 2009).

²⁴¹ Esame conclusivo del ciclo fondamentale che si svolge alla fine della classe di *8ème*.

²⁴² Intervista al *conseiller pédagogique* del CAP di Youwarou (17 dicembre 2009).

Viste le enormi difficoltà, direttore aggiunto e *conseiller pédagogique* sono convinti che in questa fase bisognerebbe smettere di creare nuove scuole mobili e cominciare piuttosto a migliorare le condizioni di quelle già esistenti. I due sottolineano con forza e chiarezza:

Mancano i mezzi, la gente qui è molto povera così chiede la scuola ma poi non è in grado di sostenerla. Dobbiamo fermarci, dobbiamo osservare quello che succede. Dobbiamo riuscire a monitorare almeno una volta al mese... Il problema è solo fino ad aprile, poi è tutto più facile perché la zona diventa più arida e ci possiamo spostare con il veicolo... ma il problema deve essere preso seriamente in considerazione!²⁴³

Mentre dai villaggi aumentano le richieste di apertura di nuove scuole e nel Paese dilagano le strategie per diffondere la scolarizzazione, il CAP di Youwarou si colloca in una prospettiva che sembra opporsi, almeno in parte, al discorso globale tutto indirizzato al raggiungimento del secondo obiettivo del millennio²⁴⁴. Qui al CAP, non è il politico a parlare ma il pedagogo che soffre nel vedere la scuola non funzionante e chiede che la corsa alla scolarizzazione universale non avvenga in modo incondizionato e cieco, ma sia sottoposta al varo del rigore e al rispetto della qualità.

Usciamo dal CAP e andiamo alla riunione con gli insegnanti e i direttori delle scuole tuareg. Lo schema seguito in questo incontro è analogo a quello utilizzato il giorno precedente a M'Bouma: a turno direttori e insegnanti riferiscono circa l'andamento delle scuole, gli spostamenti condotti, il numero di alunni, lo stato delle classi, la situazione della mensa, i problemi e i bisogni e infine l'operato del *Comité de gestion scolaire*. I problemi sono simili e mettono in evidenza le mancanze materiali:

«Mancano gessi, quaderni, sedie»²⁴⁵; «Servono i manuali scolastici»²⁴⁶; «I prodotti della mensa sono insufficienti rispetto al numero di allievi»²⁴⁷; «Manca l'acqua

²⁴³ Intervista al *conseiller pédagogique* del CAP di Youwarou (17 dicembre 2009).

²⁴⁴ Come visto nel § 2.5., il secondo obiettivo punta ad assicurare entro il 2015 un'istruzione elementare a tutti.

²⁴⁵ Interviste al direttore della scuola Sourangho e al presidente del CGS della scuola Bulu Jalalu (17 dicembre 2009).

²⁴⁶ Intervista al direttore della scuola Sourangho (17 dicembre 2009).

²⁴⁷ Interviste al direttore della scuola Sourangho e al sindaco del villaggio Dongo (17 dicembre 2009).

potabile»²⁴⁸; «Nel *campement* di Biena è stato fatto un pozzo ma non è utilizzabile»²⁴⁹.

Nonostante i gravi problemi emerge ovunque una sorta di ottimismo di fondo. Nel riferire della insufficienza dei manuali di *3ème*, il direttore della scuola di Sourangho confessa, mentre gesticola sorridendo, di avere molti tavoli. Inizia un vivace dibattito su quello che definiscono essere il “futuro dei banchi”. I più spronano il direttore a darli in prestito a chi non ne ha, ma lui, stando al gioco, risponde di volerli tenere tutti per sé perché è convinto che i suoi alunni di lì a poco aumenteranno; poi però di fronte a questa prospettiva si ricorda, sempre sorridendo, che nelle classi della sua scuola mancano le sedie.

La sera avanza e noi torniamo a casa di Mme Bori.

19 dicembre 2009

Terminate le riunioni a Youwarou, all'alba (figg. 8.7 e 8.8) ripartiamo con la *pinasse* in direzione del villaggio bozo di Tania che ospita, qualche mese l'anno, la scuola mobile Dentakan. Arrivati verso mezzogiorno, il direttore ci accompagna in un giro delle classi che sappiamo già essere vuote. Le aule, strutture semplici ma resistenti, sono ricoperte di paglia intrecciata; l'interno appare sciatto e disordinato con pochi e rovinati banchi buttati per terra (fig. 8.9); le lavagne scritte datano al 15 dicembre (fig. 8.10). Abdoulaye appare sollevato da questo segnale che mostra come, almeno fino a qualche giorno fa, si siano svolte le lezioni. Non è raro infatti che in questi posti isolati e senza controllo le lezioni non vengano svolte per giorni o addirittura settimane.

Riprendiamo la *pinasse* e ci spostiamo per incontrare il capo del villaggio e i membri del *Comité de gestion scolaire* nel villaggio Jakankoré (figg. 8.11 e 8.12). Qui siamo accolti da grida e saluti di tanti bambini festosi. Abdoulaye si informa sul motivo per cui non siano nelle classi. «Sono tutti analfabeti, i genitori non vogliono mandarli a scuola» risponde il direttore.

La riunione ha inizio. Lo schema seguito, così come i problemi elencati, sono pressoché sempre gli stessi, ma a essi si aggiunge un problema nuovo: anche le scuole mobili appaiono inadeguate poiché il villaggio si frammenta in una costellazione di

²⁴⁸ Intervista a un insegnante della scuola Sourangho (17 dicembre 2009).

²⁴⁹ Intervista al direttore della scuola Sourangho (17 dicembre 2009).

piccoli accampamenti spesso così lontani gli uni dagli altri da non permettere ai figli di riunirsi ogni giorno tutti in una stessa sede per le lezioni.

Al termine andiamo a visitare il campement di Dentakan, da cui deriva il nome della scuola. Giunti sul luogo ci rendiamo conto che il sito è ancora inondato e le classi sono inagibili (fig. 8.13). Chiediamo informazioni a un pescatore in piroga con i suoi due figli (fig. 8.14) e scopriamo che, quest'anno, l'acqua ha raggiunto un livello troppo alto e le popolazioni, di conseguenza, si sono dovute spostare in un posto più lontano. Riprendiamo il nostro viaggio verso il villaggio di Gome-Ku, secondo sito della scuola a curriculum bozo Thialdé (fig. 8.15). Qui è stata formata una sola classe, una *3ème* di 53 alunni. Le lezioni non sono ancora cominciate e l'insegnante non è stato nominato poiché l'inizio è previsto per gennaio e terminerà ad agosto in modo da garantire i nove mesi di lezione obbligatorie. Amadou mi confida di essere molto soddisfatto e ritiene che questa scuola funzioni bene. Sono stupita dalla sua affermazione: come può una scuola ancora ferma generare tanta soddisfazione? Colgo presto l'origine del suo ottimismo e mi rendo conto che questa scuola è riuscita a trovare un modo di funzionare, un calendario diverso concepito nel rispetto di ritmi naturali e tradizionali e di doveri scolastici.

Da qui ci spostiamo nel villaggio di Tioka, primo sito della scuola bozo Deberé Tioka, dove ci aspetta l'ultimo incontro della missione di quest'anno. La sera si avvicina, il buio avanza, ma la riunione avviene con la stessa ricchezza di partecipazione e lo stesso impegno degli altri incontri. Una torcia illumina i fogli di Amadou (fig. 8.18): lo schema è ormai chiaro e familiare, i problemi gli stessi.

Fig. 8.1: Vita quotidiana nel villaggio bozo di Kama. (16 dicembre 2009).

Fig. 8.2: Amadou e Bori mentre discutono con il fratello del capo del villaggio di Kama sull'eventuale apertura di una scuola mobile. (16 dicembre 2009).

Fig. 8.3: Incontro con il capo del villaggio di M'Bouma nel *vestibule* della sua casa. (16 dicembre 2009).

Fig. 8.4: Il conducente della *pinasse* e Amadou durante il viaggio per andare a Youwarou. (16 dicembre 2009).

Fig. 8.5: La colazione di Bori l'animatore peul nella sua casa di Youwarou. (17 dicembre 2009).

Fig. 8.6: Incontro nella prefettura di Youwarou per ricevere l'ordine di missione. (17 dicembre 2009).

Fig. 8.7: Partenza all'alba da Youwarou. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.8: Conducente della *pinasse* e giovane mozzo mentre scrutano l'orizzonte alla ricerca della direzione. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.9: L'interno della scuola mobile Dentakan: banchi e lavagna. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.10: L'interno della scuola mobile Dentakan: la lavagna. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.11: Stradine in terra cruda e sullo sfondo la moschea del Villaggio di Jakankoré. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.12: Il capo del villaggio di Jakankoré nel corso della riunione con l'equipe del ministero. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.13: Campement di Dentakan parzialmente sommerso dalle acque del Niger. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.14: Informazioni a un pescatore e i suoi due figli. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.15: Il villaggio Tioka da lontano. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.16: Arrivo a Tioka. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.17: Amadou durante la riunione. (18 dicembre 2009).

Fig. 8.18: Appunti presi nella notte. (18 dicembre 2009).



Fig. 8.1 Villaggio



Fig. 8.2 Incontro spontaneo



Fig. 8.3 Riunione

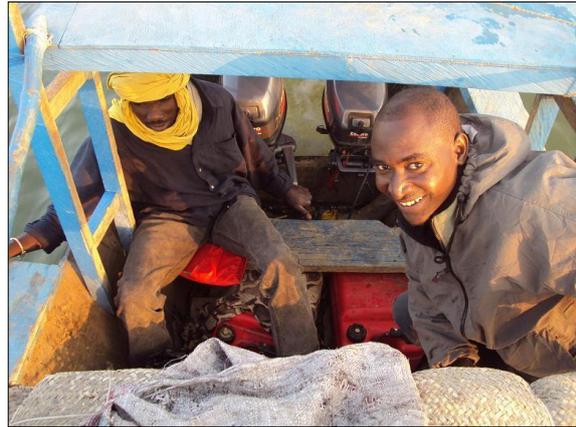


Fig. 8.4 Spostamento



Fig. 8.5 Colazione



Fig. 8.6 Prefettura

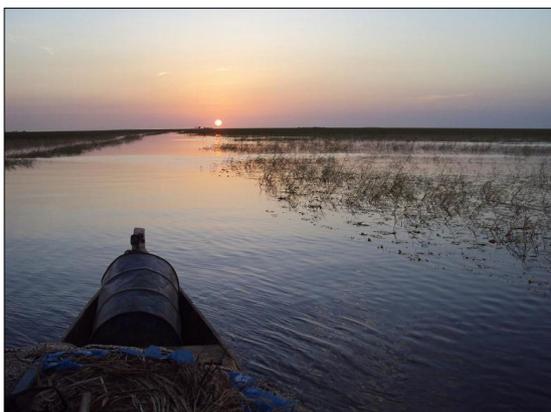


Fig. 8.7 Alba



Fig. 8.8 Direzione



Fig. 8.15 Il villaggio Tioka



Fig. 8.16 Arrivo a Tioka



Fig. 8.17 Riunione



Fig. 8.18 Appunti notturni

8.4. Ruolo della scuola nella lotta alle mutilazioni genitali femminili

Acquisite e realizzate capacità e strutture per dialogare con la popolazione, alla scuola viene affidato un altro importante e difficile compito: far penetrare nella società maliana i valori fondamentali che garantiscano il rispetto dei diritti umani.

Alla *mobilisation sociale* del CAP di Mopti, l'“agente di terreno” mi racconta che durante le sue missioni, dopo esser riuscita a guadagnarsi la fiducia delle popolazioni, il suo compito è anche quello di affrontare temi spinosi e problematici, tanto diffusi in Africa sub-sahariana quanto osteggiati in Occidente, come quello delle mutilazioni

genitali femminili:

Parlare di temi sensibili è problematico poiché le questioni trattate sono sempre molto delicate e profondamente radicate nelle convinzioni e nelle consuetudini tradizionali. Per esempio noi dobbiamo parlare di mutilazioni genitali femminili e cercare di convincere le persone a interrompere questa pratica; è un'operazione molto difficile per la quale dobbiamo procedere con estrema cautela²⁵⁰.

Per introdurre questi temi la metodologia è analoga a quella utilizzata per sensibilizzare alla scuola: l'organizzazione di atelier di formazione per moderatori e animatori al fine di offrire strumenti idonei e tecniche adeguate di insegnamento e di dialogo con le popolazioni.

Nonostante questi tentativi di recente applicazione²⁵¹, in Mali la lotta alle mutilazioni genitali femminili è a uno stadio ancora embrionale, come testimonia l'assoluta mancanza di leggi che vietino tali pratiche. La conseguenza è che oggi quasi l'intera popolazione femminile del Paese – precisamente il 92% secondo i dati più recenti dell'Organizzazione mondiale della sanità²⁵² – subisce delle mutilazioni genitali.

Ho la possibilità di parlare brevemente di questo argomento con una donna di Bandiagara. Diventata amica, mi riferisce un giorno di aver ricevuto dal cognato medico il consiglio di far circoncidere il proprio figlio di un anno di età che soffriva di cistite. Avendo la donna utilizzato erroneamente il termine escissione invece di circoncisione, mi si apre l'occasione per cercare di indagare su questo tema con delicatezza e cautela. Con molta serietà e tristezza mi confida di aver subito tali pratiche e di averne pagato le conseguenze al momento del parto. La mia amica esprime la sua assoluta contrarietà alle mutilazioni genitali se praticate alle donne: «I bambini sì, le bambine no!»²⁵³ dice con risolutezza. Nello stesso tempo si rende conto che la sua contrarietà, pur così convinta, appare debole o addirittura del tutto vana rispetto alla consuetudine e alla forza della tradizione: così sua figlia, una bambina di dieci anni, che lei non voleva assolutamente

²⁵⁰ Intervista all'“agente” di terreno della *mobilisation sociale* del CAP di Motpi (7 dicembre 2009).

²⁵¹ Nei documenti ufficiali della scuola riferimenti espliciti alle mutilazioni genitali femminili appaiono per la prima volta nel 2010, all'interno del documento denominato Pise III (Ministère de l'éducation, 2010, p. 34).

²⁵² Fonte OMS, dal sito dell'Unicef.

²⁵³ Conversazione con un'amica di Bandiagara (7 marzo 2010).

che venisse escissa, l'anno passato in occasione di un breve periodo in cui era assente, ha subito per volere della nonna quella pratica che da sempre accomuna nel dolore le donne del Mali e di quasi tutta l'Africa.

8.4.1. Significato culturale delle mutilazioni genitali femminili

Le mutilazioni genitali femminili - circoncisione, escissione e infibulazione - sono pratiche tradizionali molto rischiose che determinano la rimozione o la modificazione parziale o totale dei genitali femminili esterni. Eseguite per motivi culturali e non terapeutici, esse rappresentano un momento fondamentale nella vita della bambina, un rito che segna il passaggio dallo stato di bambina allo stato di donna e che permette la costruzione di una identità di genere e l'accesso, una volta diventata donna, alla comunità di appartenenza.

Secondo le tradizioni di due etnie molto importanti del Mali - i bambara e i dogon - i bambini sono alla nascita impuri poiché dotati di due anime: le bambine, oltre all'anima femminile, possiedono un'anima maschile che risiede nel clitoride; i bambini, oltre a quella maschile, possiedono un'anima femminile che si trova nel prepuzio. Circoncisione e clitoridectomia permettono di restituire un'identità di genere definita e di eliminare le impurità.

L'origine di tale pratica è generalmente oscura e avvolta da un alone di mistero e tabù. Per la cultura dogon ne ha tentato una ricostruzione Marcel Griaule grazie alle parole del cacciatore di Sangha Ogotemmêli: nel famoso volume *Dio d'acqua* l'antropologo mette in relazione tali pratiche con il mito della creazione dell'Universo da parte del Dio supremo, Amma:

Il Dio Amma prese allora un budello di argilla, lo strinse in mano e lo lanciò come aveva fatto per gli astri. L'argilla si tende, avanza a nord, che è l'alto, si allunga a sud che è il basso, benché tutto avvenga su un piano orizzontale. [...]. Essa si distende a oriente e a occidente, separando le sue membra come un feto nell'utero. Essa è un corpo, cioè una cosa le cui membra si sono separate da una massa centrale.

E questo corpo è femmina, orientato da nord a sud, appiattito, con la faccia rivolta al cielo. Un formicaio è il suo sesso, un nido di termiti il suo clitoride. Amma, che è solo e vuole unirsi a questa creatura, le si avvicina.

È allora che si produsse il primo disordine dell'Universo [...].

Quando Dio si avvicina, il termitaio si drizza, sbarra il passaggio e mostra la sua natura maschile. Esso è identico al sesso estraneo: l'unione non avrà luogo. Tuttavia

Dio è onnipotente. Egli abbatte il termitaio ribelle e si unisce alla terra escissa. Ma l'incidente originale doveva segnare per sempre il procedere delle cose: dall'unione difettosa, invece dei gemelli previsti, nacque un essere unico, il *Thos aureus*, lo sciacallo, simbolo del disagio di Dio [...]. Dio ebbe ancora rapporti con la sua sposa e, questa volta, nulla venne a turbare la loro unione, perché l'escissione aveva fatto sparire la causa del primo disordine. L'acqua, seme divino, penetrò nel grembo della terra e la generazione seguì il ciclo regolare della gemellarità. Due esseri presero forma [...]. Questi geni, detti Nommo, erano dunque due prodotti omogenei di Dio, come lui di essenza divina, concepiti senza incidenti e sviluppatisi secondo le regole dell'utero terrestre. Il loro destino li condusse al cielo, dove ricevettero l'istruzione del padre [...]. Il Nommo, dall'alto del cielo, vide sua madre, la Terra, nuda e priva della parola, senza dubbio in conseguenza del primo incidente avvenuto all'epoca dei rapporti col Dio Amma. Bisognava mettere fine a questo disordine». ²⁵⁴

Allora Nommo intrecciò per la Terra fibre di piante. La veste che ne risultò divenne simbolo di parola, una buona cosa, ma tuttavia, nuovamente, «aprì il varco al disordine».

«Lo sciacallo, infatti, figlio deluso e deludente di Dio, desiderò possederla e levò la mano sulle fibre che la portavano, cioè sulla veste di sua madre. Questa oppose resistenza, perché si trattava di un gesto incestuoso, e s'inabissò nel proprio grembo, nel formicaio, sotto forma di formica. Ma lo sciacallo l'inseguì [...]. Il buco che essa scavava non era mai abbastanza profondo, e, alla fine, dovette dichiararsi vinta [...]. L'incesto ebbe grandi conseguenze; e, innanzi tutto, diede allo sciacallo la parola, il che doveva permettergli, per l'eternità, di rivelare agli indovini i futuri disegni di Dio [...]. Lo stato della Terra, divenuta impura, era incompatibile col regno di Dio. Questi si distolse dalla sua sposa e decise di creare direttamente gli esseri viventi. Dopo aver modellato una vagina nell'argilla umida, la collocò sulla terra e, dall'alto del cielo, la coprì con una pallottola lanciata nello spazio. Fece lo stesso con un sesso d'uomo: lo depose sul suolo e lanciò una sfera che vi si conficcò sopra. Immediatamente le due masse si organizzarono [...]. Il genio disegnò sulla terra due figure sovrapposte, due anime, delle quali una era maschile e l'altra femminile. L'uomo si sdraiò sulle sue ombre e le assunse in sé tutte e due. Lo stesso fece la donna. Così fin dall'origine, ogni essere umano fu provvisto di due anime di sesso diverso, o piuttosto di due principi corrispondenti a due persone distinte all'interno di ognuno. Nell'uomo, l'anima femminile s'insediò nel prepuzio. Nella donna, l'anima maschile fu portata dal clitoride. Ma la prescienza del Nommo gli mostrò senza dubbio gli inconvenienti di questo compromesso. La vita umana non poteva adattarsi a questi esseri doppi; bisognava costringere ognuno a scegliere il sesso per il quale era apparentemente

²⁵⁴ Griaule, 1966, tr. it 2002, pp. 49-51.

meglio conformato. Il Nommo circoncise perciò l'uomo, cancellando in lui tutta la femminilità del prepuzio. Ma questo si trasformò in un animale che non è «né serpente, né insetto, ma è classificato fra i serpenti» [...]. Allora l'uomo si unì alla sua compagna. Più tardi essa diede alla luce i primi figli di una serie di otto che dovevano essere gli antenati del popolo dogon. In quel momento, la sofferenza del parto si concentrò nel suo clitoride, che, reciso da una mano invisibile, si staccò e si allontanò da lei, mutato in scorpione. La sacca velenifera e il dardo simboleggiano l'organo, il veleno essendo l'acqua e il sangue del dolore».²⁵⁵

8.5. Pericoli di una deriva islamistica nel Paese

Mentre la scuola mette in atto le sue strategie per raggiungere gli obiettivi, condivisi dalla comunità internazionale, di scolarizzazione universale, uguaglianza di genere, diffusione dei diritti universali e punta dunque alla modernizzazione, emancipazione e democratizzazione del Paese, contemporaneamente, e in maniera sempre più dirompente, si stanno verificando degli episodi che sembrano trascinare il Mali verso una direzione opposta, quella del fondamentalismo islamico.

Benché non legato strettamente alla scuola, il nuovo codice di famiglia, approvato nel dicembre 2011 in sostituzione del precedente che risaliva al 1962, rappresenta in un certo senso il simbolo della crescente influenza delle forze islamiche più conservatrici sulle scelte politiche. La stesura del codice ha richiesto decenni di lavoro e ha sollevato fortissimi contrasti nel Paese. In seguito all'approvazione nell'agosto del 2009 di una prima stesura che conteneva importanti progressi circa i diritti delle donne, gruppi islamici ultra conservatori hanno iniziato a opporsi fermamente costringendo il presidente Amadou Toumani Touré a rinviare il testo a una seconda lettura. Dalla seconda lettura è emerso un nuovo testo molto più conservatore e discriminatorio che cancella tutti i progressi del 2009 e include norme che violano fortemente gli obblighi internazionali ratificati nel 1985 (Convenzione delle nazioni unite sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazioni nei riguardi delle donne) e nel 2005 (Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli relativa ai diritti delle donne). Tre sono le norme più criticate: la prima abbassa l'età di matrimonio delle donne dai 18 ai 16 anni; la seconda stabilisce l'obbedienza della donna nei confronti del marito; la terza impone alla donna di sottostare alle scelte fatte dal marito, considerato unico capo della famiglia, in materia di

²⁵⁵ Id., *ivi*, pp. 53-54.

successione e divorzio.

Durante il mio soggiorno in Mali, avvenuto subito dopo la prima approvazione del testo, mi ero imbattuta due volte, senza che in quei momenti capissi esattamente quello che stava succedendo, in militanti islamici che cercavano di convincere la popolazione circa le ragioni della loro contrarietà al nuovo codice di famiglia. La prima volta era stata nel dicembre 2009 a Sévaré quando, tornando nel mio albergo all'imbrunire, avevo visto riuniti in un campo di calcio folti gruppi di uomini e, separate, di donne velate mentre ascoltavano parole in *bamanankan*, gridate al megafono. Alle mie richieste di spiegazioni non avevo ottenuto alcuna risposta e, avendo percepito una certa diffidenza nei miei confronti, avevo preferito allontanarmi con una certa rapidità. In una seconda occasione, il 2 febbraio 2010 a Bamako, mi ero ritrovata in una riunione organizzata dall'Union nationale des associations des femmes musulmanes du Mali (UNAFEM) al palazzo dei congressi. Qui le mie richieste di spiegazioni erano state maggiormente soddisfatte e addirittura gli organizzatori mi avevano fatto avvicinare al tavolo dei conferenzieri dove una donna aveva cercato di tradurmi in francese le spiegazioni del nuovo codice di famiglia che un uomo stava dando in lingua *bamanankan* a un pubblico costituito da sole donne tutte coperte da neri burqa. Se allora avevo potuto capire poco, oggi, guardando il web alla ricerca della posizioni della UNAFEM⁶⁸ circa il codice del 2009, mi accorgo come le riunioni servissero a diffondere l'opinione che quelle norme così liberali contenute nel testo conducessero le donne nel fuoco dell'inferno. Certamente il radicamento e la diffusione del fondamentalismo islamico nel Paese rappresenta un pericolo per i diritti delle donne e il nuovo codice lo dimostra. Penso anche che le proteste contro il fondamentalismo non si faranno attendere, sempre però che le voci flebili delle donne non vengano soffocate dai dominanti e torbidi interessi che scuotono in questi mesi le nere sabbie bionde del nord del Paese e dai giochi di potere in atto per l'assegnazione della poltrona presidenziale alle elezioni

dell'aprile 2012.

XIX. FRAMMENTI DI QUOTIDIANITÀ

9.1. Verso la scuola

Afferrato il suo zainetto, Penda attraversa il cortile della casa paterna e, lentamente, senza dire una parola, varca la soglia in terra cruda ed esce, sola, incamminandosi verso la scuola.

Il cortile, luogo centrale della vita familiare, presenta i segni di un'intensa attività domestica cominciata già al cantar del gallo. I sacchetti in plastica nera, trasportati *dall'harmattan*²⁵⁶ del giorno prima e accumulati nei riparati angoli, sono stati tutti rimossi; al loro posto la terra arida appare nuda, solcata da sottilissime linee lasciate dalle secche graminacee della corta scopa tradizionale. Sul filo gocciolano *pagnes*²⁵⁷ colorati che ancora profumano di sapone. A terra un fuoco arde sotto una *marmitte* piena di acqua; accanto una pentola semivuota contenente tracce di *buillon de mil*²⁵⁸, la colazione appena consumata.

Mentre Penda esce la mamma continua senza sosta i suoi lavori. Con l'amica e vicina di casa Oumou stanno schiacciando nel mortaio il miglio per preparare il *to*²⁵⁹ del pranzo. Alternate a tempo spingono con forza e decisione i pesanti pestelli di legno, cercando di tanto in tanto di recuperare le energie con un singolo battito secco di mani che consente loro, almeno per un istante, di rilassarsi dal gravoso lavoro. Nel frattempo *le petit Ogobara* si aggira nudo barcollando tra le gambe della mamma accanto ai pesanti bastoni che salgono e scendono di continuo incuranti del pericolo. Per parlare tra loro le due donne utilizzano il *bamanankan*²⁶⁰, lingua che condividono pur appartenendo a due mondi culturali diversi: la mamma di Penda è dogon²⁶¹ e parla il *donno so* mentre Oumou

²⁵⁶ Vento secco e carico di polveri che soffia in Mali da gennaio a giugno.

²⁵⁷ Tessuti colorati che le donne avvolgono in vita o utilizzano per sostenere il figlio piccolo sul dorso.

²⁵⁸ Sorta di crema acidula fatta a base di miglio che viene mangiata per colazione.

²⁵⁹ Piatto tipico dogon simile alla polenta fatto con farina di miglio.

²⁶⁰ Lingua nazionale del Mali.

²⁶¹ «Probabilmente è il popolo più conosciuto e studiato dell'Africa occidentale. Originari del Mandé, fuggirono nel XI secolo per salvarsi dall'ondata d'islamizzazione provocata dagli Almoravidi rifugiandosi lungo la falesia vicino Bandiagara. Per tradizione agricoltori, il lavoro è per le loro

è peul²⁶² e parla il *fulfuldé*. La mamma di Penda conosce bene anche il francese poiché lo ha imparato da piccola quando, al tempo dell'esodo²⁶³, era andata in Costa d'Avorio. Nessuna delle due è mai stata a scuola.

Poco discosta, tutta china, Fatou, la cugina quindicenne, finisce di lavare i piatti della cena prima di andare a scuola. A terra ha due grandi ciotole di metallo, una per insaponare, l'altra per sciacquare. Ha preso l'acqua versandola dai *canaris*²⁶⁴ sotto il mango perché da un anno circa a Bandiagara non c'è più acqua corrente. «ATT²⁶⁵ ha promesso di rimetterla!» dice Fatou speranzosa mentre si nasconde il viso ricoperto da una crema biancastra che la ragazza utilizza con la convinzione di schiarire le cicatrici dell'acne. Anche lei da piccola ha seguito la mamma all'esodo in Gabon, ma da un paio di anni è tornata sola alla *gin'na*²⁶⁶. Accanto alla porta di uscita i nonni anziani finalmente si riposano di tutte le fatiche del passato, mentre i loro quattro figli maschi, tra cui il papà di Penda, sono lontani per lavoro.

Sulla strada la bambina incontra i suoi amici e in gruppo, parlando talvolta in *donno so* e talvolta in *bamanan*, si avviano verso la scuola.

9.2. Responsabilizzazione e autonomia

L'avvicinarsi dello scooter rosso di marca cinese del maestro Amadou segnala ogni mattina l'inizio delle lezioni. A quel rumore il direttore Kemba e la maestra

società un elemento essenziale. Onesti e fedeli, hanno conservato la loro identità culturale aiutati da una situazione ambientale straordinaria» (Salvador, 2006, p. 50).

²⁶² «D'origine misteriosa, rappresentano la seconda etnia più importante del Mali dopo i bambara. Generalmente abili allevatori transumanti, alcuni si sono sedentarizzati dedicandosi con maestria alla tessitura. Gli uomini sono alti e magri, solitamente coperti da un grande cappello a cono fatto di pelli e fibre intrecciate. Le donne, snelle e slanciate, usano tatuarsi le labbra con il nerofumo delle pentole e indossare vistosi gioielli dorati» (Salvador, 2006, p. 52).

²⁶³ Presso i dogon le bambine abbandonano la dimora paterna prima dei quattordici anni per andare nelle città in cerca di un lavoro che permetta loro di comprare il corredo nuziale.

²⁶⁴ Recipienti in terra cotta utilizzati per conservare l'acqua o cuocere i cibi.

²⁶⁵ Amadou Toumani Touré, attuale Presidente della Repubblica del Mali.

²⁶⁶ «Il termine *gin'na* [...] è utilizzato, a seconda dei contesti, per indicare il gruppo di discendenza di cui tutti di cui tutti gli appartenenti sono in grado di tracciare il legame parentale con l'antenato fondatore (lignaggio patrilineare di tipo esogamico), o la casa del fondatore del villaggio dove vive il patriarca e dove sono collocati gli altari e le ciotole per le offerte agli antenati» (Pisani, 2007; p. 24).

Marguerite si affrettano a lasciare la dimora comune adiacente alla scuola per raggiungere il cortile ormai gremito di bambini che corrono e giocano felicemente. Brullo e polveroso, il cortile di scuola, delimitato da una stentata recinzione di arbusti spinosi piantati dall'*Association parents d'élèves*, presenta, al centro, una lunga asta di metallo infilzata su una piattaforma di cemento.

Al sopraggiungere degli insegnanti i bambini abbandonano improvvisamente e senza alcuna evidente ulteriore indicazione i loro giochi e si dispongono in silenzio su tre file di fronte alle porte delle rispettive classi. Serii, ordinati, rispondono in coro ai secchi e puntuali comandi di uno di loro e si avviano, marciando, verso la piattaforma di cemento.

Bambino che guida: «*Attention! Alt! Au tend, fixe! Au tend, fixe! Repos! Attention!*»

Bambini in coro: «*Prêts!*»

Bambino che guida: «*Repos! Attention!*»

Bambini in coro: «*Prêts!*»

Bambino che guida: «*Marquez le pas!*»

Qui due bambini rompono le file per issare la bandiera verde-giallo-rossa del Mali, mentre gli altri compagni cantano a squarciagola l'inno del Mali²⁶⁷.

A ton appel Mali.

Pour ta prospérité

Fidèle à ton destin

Nous serons tous unis

Un peuple, un but, une foi

Pour une Afrique unie

Si l'ennemi découvre son front.

Au dedans ou au dehors

Debout sur les remparts

Nous sommes résolus de mourir.

Refrain:

Pour l'Afrique et pour toi Mali

Notre drapeau sera liberté

Pour l'Afrique et pour toi Mali

Notre combat sera unité.

O Mali d'aujourd'hui

O Mali de demain ...

²⁶⁷ L'inno nazionale del Mali, adottato per legge 67-72 del 9 agosto 1962, fu scritto durante la Prima repubblica di Modibo Keita da Seydou Badian Kouyaté, scrittore e politico maliano ancora vivente.

Finito il canto, il breve silenzio pregno di rispetto e ufficialità viene nuovamente interrotto dal susseguirsi di secchi comandi e di corali risposte che conducono i bambini, ancora una volta, davanti alle porte delle classi. Sempre attenti, ordinati e in silenzio, uno a uno gli alunni entrano nelle rispettive classi spiccando una breve corsa, mentre gli insegnanti, rimasti fino a quel momento di lato a osservare, li seguono incamminandosi lentamente. Le attività nelle classi cominciano e l'aria si riempie del vociare tipico di tutte le scuole.

Il cerimoniale, analogo a quello osservato nella piccola *école de brousse a curriculum dogo so* del villaggio di Songho²⁶⁸, segna l'inizio della giornata di molte scuole del Mali. Apparentemente espressione di un nazionalismo da Prima Repubblica²⁶⁹, tali pratiche sono ritornate alla ribalta di recente: a seguito delle indicazioni del forum nazionale sull'educazione del 2008 e dell'esortazione del presidente della repubblica ATT²⁷⁰ di dare una maggiore importanza alla «*éducation civique et morale ainsi que le salut quotidien au drapeau national*», sono state infatti emanate una prima lettera-circolare (la 010-0089 del 15 gennaio 2010) per sollecitare l'insegnamento dell'educazione civica e morale in tutte le scuole considerato cruciale per la formazione del «*citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique*»²⁷¹ e una seconda circolare (la 1624 del 16 novembre 2010) in cui veniva puntualizzato che «*connaître l'hymne national du Mali, en français et dans les langues nationales, le lire couramment, l'écrire, le réciter et le chanter correctement, est une compétence que tout élève du Mali doit posséder*».

Ma nella scuola del direttore Kemba la cerimonia ha qualcosa che va aldilà del mero atto patriottico. I movimenti coordinati dei bambini, la loro capacità di organizzarsi autonomamente, il rispetto e la conoscenza di tempi e regole fanno supporre che dietro a

²⁶⁸ La visita alla scuola Songho è avvenuta il 19 gennaio 2010.

²⁶⁹ Come visto precedentemente (§ 1.5.1), per Prima repubblica si intende quel periodo compreso tra il 1960, anno in cui il Paese ottenne l'indipendenza dalla Francia, e il 1968, anno in cui avvenne il colpo di Stato militare del dittatore Moussa Traoré, quando il Mali era guidato dal socialista Modibo Keita.

²⁷⁰ Durante il discorso inaugurale del 2010 il presidente ATT disse: «*Que soient restaurés, aux niveaux appropriés de l'éducation formelle et informelle, l'éducation civique et morale ainsi que le salut quotidien au drapeau national*» Da: circolare 1624 del 16 novembre 2010, p. 3.

²⁷¹ Obiettivo della *Loi d'orientation sur l'éducation*, vedere § 3.1.

questa attività ci sia un lavoro molto rigoroso e attento, come d'altronde analogo rigore e cura trapelano da altri piccoli segnali che si stagliano nell'arido ambiente circostante: fiori colorati che, strappati faticosamente alla siccità, segnano il confine tra le classi e il cortile, quasi a voler rendere manifesta dall'esterno la cura e perseveranza del lavoro delle classi.

Il direttore, fiero del risultato ottenuto dai suoi alunni, sorride nel suo *bubu* tradizionale bianco a righe grigie e mi dice:

Il bambino vuole la responsabilità. A lui piace sentirsi capace. Bisogna dargli fiducia... Certo, si tratta di verificare qualche volta... Bisogna renderli autonomi, questo facilita il lavoro del maestro... Sono situazioni che cominciano all'interno della classe e che poi escono. I lavori di gruppo, la responsabilità, i compiti, questo fa crescere. «*Vous lundi, vous etez l'entendend du drapeau!*» È il tuo turno, lo sai, il maestro non ti deve dire più nulla. Oppure se per esempio si è stabilito che devi innaffiare ... ecco, lo sai, devi farlo. Sono tecniche da usare che sono il seguito, un'integrazione di altre lezioni. Per esempio se fai una lezione sulla bandiera, sul rispetto, sull'inno nazionale, ecco il bambino deve mettere in pratica quanto ha imparato e quindi deve cantare, fare l'alza bandiera ... Sono il seguito di lezioni!²⁷²

Sin dalle prime classi della scuola la responsabilità e l'autonomia diventano gli obiettivi principali, condizioni necessarie per garantire al bambino una possibilità di sopravvivere a un mondo difficile, povero, ostile.

9.3. Lezioni

«*Bon-jour Mon-sieur! Bon-jour Ma-da-me!*». A un cenno del maestro i settantasei alunni che hanno appena finito di cantilenare in piedi il saluto si siedono. Nell'aula, una *3ème* a curriculum *dogo so* della scuola del villaggio Songho²⁷³, regna un silenzio interrotto solamente da frequenti colpi di tosse, segno evidente dell'arrivo della stagione fredda. Alla lavagna il maestro scrive «*Domaine: Langue et communication. Le verbe finir au present de l'indicatif*», poi, girandosi verso gli alunni, con tono militaresco, ordina loro di disporsi in gruppi e di prendere un foglio. Dopo un paio di minuti i

²⁷² Intervista al direttore della scuola di Songho (3 marzo 2010).

²⁷³ Visita alla scuola Songho (19 gennaio 2010).

bambini, ripartiti in sette gruppi misti, con gesso e lavagnette in mano fissano il maestro, pronti per la lezione.

Anche nella 5^{ème} a curriculum *bamanan* dell'*école de ville Boukari Oloquem C* di Sévaré²⁷⁴, i quarantacinque alunni di Mme *Albertine* si stanno per suddividere in gruppi; devono scegliere il nome da attribuire al proprio gruppo e designare un presidente. In pochi minuti si formano cinque gruppi misti: tre hanno scelto forse inconsapevolmente, di assegnarsi il nome degli eroi simbolo dell'anti-colonialismo, Samouri Touré, Babemba Traoré²⁷⁵ e Umaru Samba Dondon²⁷⁶; uno ha preferito ricorrere a un eroe religioso peul, , Cheick Amadou²⁷⁷; il quinto si è dato il nome di Kuchala, una città del Mali.

Mentre i bambini si organizzano, la maestra scrive alla lavagna «*Kalanda sugandilen: Kanu hi kunnafanilan. Kalanje. Degeleiw*» che tradotto in lingua italiana vuol dire «Ambito disciplinare: Lingua e comunicazione. Lettura. Domande». La lezione in *bamanan* comincia. Dopo aver letto a turno e a voce alta un brano nella lingua nazionale, ai bambini è chiesto di rispondere per iscritto e con il testo a disposizione, a una domanda posta oralmente dalla maestra. Appoggiati, seduti o talvolta addirittura sdraiati sui banchi di legno gli alunni, disposti nei cinque gruppi, discutono animatamente, cercando collegialmente una risposta giusta che, al segnale dell'insegnante, viene trascritta dai cinque presidenti dei gruppi (tre femmine e due maschi) sulla grande lavagna che copre l'intera parete della classe e che per l'occasione è divisa in cinque colonne. Confrontate le cinque risposte, ne viene formata per iscritto e in sintesi una unica. Un allegro e forte applauso segna la conclusione dell'attività.

Nella 1^{ère} a curriculum *dogo so* dell'*école de ville* di Duentza²⁷⁸ settantasette vivaci bambini stanno invece imparando a leggere e a scrivere nella loro lingua nazionale. L'esercizio di oggi è volto all'apprendimento delle sillabe della lettera «S». La

²⁷⁴ Visita alla scuola Boukari Oloquem C del 30 novembre 2009.

²⁷⁵ V. § 1.2.1.

²⁷⁶ Secondo la leggenda raccontatami da un amico di Bandiagara, Umaru Samba Dondon era un eroe peul vissuto a Bandiagara che diventava invincibile per un rito che faceva ogni giorno all'alba con uno specchio. Scoperto, il suo segreto viene riferito ai bianchi che una mattina lo sorprendono e lo ammazzano.

²⁷⁷ V. § 1.1.2.4.

²⁷⁸ Visita alla scuola di Duentza (19 febbraio 2010).

maestra, la giovane ed energica Fatoumata, ha organizzato una lezione dal ritmo talmente dinamico da far pensare a tratti a un canto *gospel*. Lo schema della lezione è veloce, vario e alterna momenti di espressione corale a momenti di esercitazione individuale. La maestra sembra riuscire facilmente a gestire e a tenere alta la concentrazione di tutti gli alunni.

Scritta alla lavagna la sillaba «Saa», la maestra si affretta a scegliere uno tra i molti bambini che dai banchi mostrano impazientemente il desiderio di essere chiamati: mano alzata, corpo proteso verso l'insegnante, bambini e bambine, fremono per dare la risposta mentre l'aula risuona di dita schioccanti e di secchi e acuti «Mi! Mi! Mi! Mi! Mi! Mi!» ravvicinati. L'errore del primo bambino non suscita alcuna reazione e la maestra si affretta a chiamare subito un altro compagno. «Saa!» grida lui sicuro prolungando di molto il suono delle a. L'assenso dell'insegnante induce la classe a un forte applauso.

La maestra allora, indicando rapidamente con una bacchetta di legno tutte le sillabe scritte alla lavagna, si lancia in una sorta di canto dal ritmo veloce e scandito cui segue, all'unisono, il forte coro della classe:

Maestra: «Se!»

Alunni in coro: «Se!»

Maestra: «Se!»

Alunni in coro: «Se!»

Maestra: «Se!»

Alunni in coro: «Se!»

Maestra: «Sèè!»

Alunni in coro: «Sèè!»

Maestra: «Sèè!»

Alunni in coro: «Sèè!»

Maestra: «Sèè!»

Alunni in coro: «Sèè!»

Maestra: «Saa!»

Alunni in coro: «Saa!»

Maestra: «Saa!»

Alunni in coro: «Saa!»

Finita la lettura i bambini prendono le lavagnette e, dopo aver tracciato quelle che

dovrebbero essere le righe, si esercitano nella scrittura delle sillabe mentre la maestra si fa largo nell'affollata classe per aiutare chi ha bisogno.

Una lezione per certi versi analoga a questa la si può osservare, da quest'anno (2010), in tutte le scuole del Paese: tutti i giorni dalle 10.15 alle 10.45 nelle classi di *2ème a curriculum* e di *lère* classiche è utilizzato un nuovo metodo, promosso dall'associazione americana US-Aid ed elaborato in collaborazione con il Ministero dell'educazione, per insegnare a leggere nella lingua francese con l'aiuto della radio nazionale.

Da due giorni nella minuscola *école de brousse* Doundou²⁷⁹ la *2ème a curriculum fulfuldé* si sta preparando all'avvio del nuovo metodo il cui inizio è previsto per lunedì. La maestra Bediallo ha ottenuto domenica al CAP di Mopti, durante la formazione sull'utilizzo della nuova metodologia, delle lezioni di prova registrate. Bambini e insegnante sono incerti, devono ancora familiarizzare con il metodo e impararne le regole, ma il direttore Karembé appare comunque contento di mostrare l'andamento di queste lezioni.

La registrazione riporta le voci dei tre personaggi che accompagneranno le classi nel corso dell'intero anno: una voce adulta maschile che rappresenta il maestro e due voci di bambini, di cui una femminile, che rappresentano gli allievi Moussa e Fati. Al trillo ascendente del registratore la maestra fa cenno agli alunni di alzarsi. Una canzone sull'alfabeto, dalla melodia semplice e ripetitiva, riempie l'aula:

Voici la lettre A, la lettre A, elle fait toujours A, A, A.

Voici la lettre B, la lettre B, elle fait toujours BE, BE, BE.

Voici la lettre C, la lettre C, parfois CE, parfois KA, parfois CE, parfois KA.

[...]

Voici la lettre H, la lettre H, elle n'a pas de son!

[...].

In piedi, i bambini, un po' interdetti, ascoltano la canzone cercando di ripeterne i suoni e di afferrarne, qua e là, le parole; nel frattempo la maestra indica con una penna i diversi punti di un grande riquadro di legno appoggiato alla lavagna dal quale risaltano ventisei bianche tessere plastificate contenenti ciascuna, in grande, una lettera

²⁷⁹ Visita alla scuola Doundou (26 novembre 2009).

dell'alfabeto e, in piccolo all'angolo, la scritta US-Aid. Ripetuta più volte la stessa canzone, un trillo analogo a quello iniziale, ma discendente, induce l'insegnante a indicare agli alunni di sedersi. Una nuova canzone ritmata, costituita interamente dalla ripetizione della frase «*Bonjour tout le monde, bonjour!*», segna la conclusione della prima lezione. Gli alunni, ora sono più rilassati: battono le mani, si muovono, cantano. L'insegnante li guarda, sorride.

Tre mesi dopo nella scuola Sori Ibrahim Tchokari di Djenné un'altra 2^{ème} a curriculum *fulfuldé* è alle prese con lo stesso tipo di lezione²⁸⁰. Bambini e insegnanti appaiono però molto più esperti: tutti conoscono le regole, i suoni, le canzoni, l'alfabeto. Gli esercizi sono diventati un po' più complessi. La radio propone un'attività in cui l'insegnante finisce per trovarsi in un ruolo di semplice mediatore tra i personaggi virtuali (il solito maestro e i due soliti allievi Moussa e Fati) e gli allievi reali.

Voce maschile del personaggio che, alla radio, rappresenta il maestro (M-Radio):

«*Chèr collègue demandez à vos élèves qu'est-ce qu'est vert dans le text*».

Maestro di classe (M-classe) rivolto ai suoi allievi: «*Dans le text qu'est que c'est vert?*» pausa «*Vert comme?*».

Alunno timidamente: «*Citron...*»

Alunni in coro: «*Citron!*»

Un trillo alla radio segnala la fine del tempo a disposizione dalla classe per dare la risposta.

M-Radio: «*Moussa?*»

Moussa con voce sottile ed educata: «*C'est le citron, Monsieur!*»

M-Radio con voce paterna: «*Bravo Moussa! Chèr collègue, j'espère que vos élèves ont dit que c'est le citron! Fati, où as-tu vu célà?*»

Fati: «*Ici Monsieur, cette ligne dit: Vert comme le citron*»

M-Radio: «*Chèr collègue montrez et lisez à vos élèves cette ligne de texte: Vert comme le citron*»

M-classe indicando sul testo e scandendo le parole: «*Vert comme le citron*»

Alunni in coro: «*Vert comme le citron!*»

M-classe: «*Vert comme le citron!*»

Alunni in coro: «*Vert comme le citron!*»

Trillo alla radio

M-Radio: «*Chèr collègue, dites à vos élèves de prendre les ardoises et les craies, c'est le moment d'écrire*»

²⁸⁰ Visita alla scuola Sori Ibrahim Tchokari (9 febbraio 2010).

M-classe in tono brusco «*Prenez vos ardoises et craies!*»

M-Radio: «*Fati, tu peux m'épeler deux fois le mot bleu*»

Fati: «*Oui, Monsieur! Ecoutez!*»

M-classe alzando la voce: «*Ecoutez!*»

Fati: «*BLLLLL OOOOOO, BLLLLL OOOOOO*»

M-Radio: «*Très bien Fati! Chère collègue, dites à vos élèves de répéter plusieurs fois B UUUUU*»

I suoni scanditi dal maestro e da Fati alla radio non sono chiari e appaiono piuttosto simili a dei ripetuti muggiti.

M-classe «*BL UUUU EEEE!*»

Voci degli alunni asincrone e sovrapposte a quelle del maestro: «*BL UUUU EEEE!*»

M-classe alzando la voce: «*Vous allez répéter encore BL UUU... BLEU! BLEU! BLEU!*»

Vociare indistinto nella classe, confusione, suoni diversi, voci sovrapposte interrotte solamente dal trillo della radio.

M-Radio: «*Chère collègue, demandez à vos élèves de dire la première lettre*»

M-classe «*Quel est la première lettre du mot "Bleu"? La première lettre...!?*»

Vociare disordinato della classe. Trillo alla radio

M-Radio: «*Moussa, quel est la première lettre de bleu*»

Moussa: «*Monsieur, c'est "b", je peux l'écrire sur mon ardoise*»

Al banco sulle lavagnette gli allievi scrivono la lettera "b"; una bambina in una calligrafia sicura scrive, sbagliando, la lettera "d"; nessuno la corregge. La lezione continua seguendo lo stesso schema. Ai bambini è chiesto ora di individuare la prima lettera della parola *jaune*. «*ZZZ!*» gridano in coro. «*ZZZ?! Aah?!!*» li apostrofa, secco, il maestro, ma il suo intervento è subito interrotto dal trillo della radio e dalla voce sempre impeccabile di Fati che, facendo riferimento alla canzone sull'alfabeto, risponde con tono ritmato:

«*Monsieur! C'est la lettre J, la lettre J, elle fait toujours J, J, J!*».

La lezione riprende. Dalla radio continuano a fuoriuscire i vari suoni che compongono le diverse parole. In classe c'è confusione, rumore, "muggiti", le voci reali della classe si sovrappongono a quelle virtuali della radio; i tempi scanditi dal trillo, seppur pensati e concepiti con grande maestria, non sempre soddisfano i bisogni di questa classe. Al trillo ascendente tutti si alzano in piedi. Poche note e la classe si lancia nel solito «*Bonjour tout le monde, bonjour*»: gli alunni cantano a squarciagola, battono le mani, ridono; alla fine un forte applauso. Trillo discendente, tutti si siedono pronti per l'ultima attività che consiste nello scandire in coro l'alfabeto mentre il maestro stacca, una

a una, le ventisei tessere plastificate. I bambini appaiono ormai sicuri, conoscono bene l'alfabeto e lo scandiscono con precisione e abilità.

La nuova metodologia sembra funzionare, pur lasciando in chi la osserva qualche perplessità. L'aggiunta a un atto educativo tradizionalmente costituito da due poli, insegnante e alunni, di un terzo elemento, la radio, avviene in questo programma con una modalità che, pur non potendo prescindere dalla presenza fisica dell'insegnante, di fatto ne diminuisce il suo ruolo finendo per svilirlo. L'insegnante, relegato a semplice mediatore e scavalcato dalla presenza di un maestro virtuale che stabilisce, via radio, ogni particolare della lezione, perde ogni possibilità di esprimere la sua professionalità e di far emergere, affinandola, la sua *arte* ossia «quell'esperienza pratica acquisita dal maestro di scuola nel contatto con i fanciulli e nell'esercizio della sua professione» (Durkheim, 1911 cit. in Gatti e Gherardi, 2006, p. 42).

Ma allo stesso tempo in altri contesti queste lezioni diffuse per radio nazionale si dimostrano un'occasione unica per chi, a scuola non va. Così al porto fluviale di Djenné, in attesa del *bac*²⁸¹ che ogni mattina trasporta merci, automobili e persone da una parte all'altra del fiume *Bani*, una bambina, speranzosa come ogni giorno di vendere qualcosa e di guadagnarsi la sua giornata, mostra le sue collane mentre distrattamente canticchia quella canzone che passa tutti i giorni alla radio: «... *elle fait toujours b, b, b...*».

Nella 4^{ème} a curriculum *fulfuldé*²⁸² dell'*école de brousse* Senoussa le diciotto bambine e i diciotto bambini rientrano dopo la pausa del pranzo trasportando in classe secchi pieni d'acqua attinta dal pozzo adiacente alla scuola. Con una pompa a pedale prelevano ogni giorno il quantitativo necessario per bere, lavare le lavagnette, andare in bagno, innaffiare gli alberi appena piantati e per tutte le altre attività quotidiane. Versata l'acqua nei due grandi *canaris*²⁸³ posti al lato della lavagna, i bambini si dirigono verso i loro posti.

«*Débout, assis, débout, assis!*» dice il maestro appena entrato in classe. Prima in piedi e poi seduti, poi ancora in piedi e seduti, i bambini sono pronti per la lezione di matematica. Lavagnetta e gesso nelle mani, gli alunni fissano l'insegnante in attesa del segnale di inizio. «Trovare la metà di 5000 cfa», dice il maestro prima di battere con

²⁸¹ Piccolo traghetto a fondo piatto utilizzato per attraversare un corso d'acqua.

²⁸² Visita alla scuola Senoussa (10 febbraio 2010).

²⁸³ Recipienti in terra cotta utilizzati per conservare l'acqua o cuocere i cibi.

forza sul banco con la sua riga gialla. Al segnale i bambini si precipitano sulle loro lavagne. I gessi stridono. Un nuovo colpo di riga e tutti smettono di scrivere. Lavagnette in aria a mostrare i risultati trovati. «*Mal! Mal! Mal! Bien! Mal!...*» dice l'insegnante indicando in direzione di ciascun alunno. Solo uno è stato in grado di trovare la risposta corretta. Grande applauso per premiarlo e la lezione procede senza dedicare spazio alcuno alla spiegazione dell'esercizio.

9.4. Scuola e casa: insegnanti e genitori

Talvolta, nei momenti cruciali dell'esistenza, gli insegnanti escono dalle classi ed entrano nelle case al cospetto dei genitori e degli alunni.

Alla scuola del villaggio Senoussa oggi le lezioni del pomeriggio terminano con una mezz'ora d'anticipo in modo da permettere agli insegnanti di recarsi dalla famiglia di un allievo, deceduto nella notte²⁸⁴. In fila, tre motorini percorrono la piana ormai emersa dal ritirarsi delle acque del fiume Bani: gli insegnanti portano le loro condoglianze e partecipano così ufficialmente al dolore della famiglia. Vado con loro.

Veniamo accolti da un anziano che ci conduce nel *vestibule* della casa. A un cenno gli insegnanti si siedono a terra su alcune stuoie, mentre a me, unica donna, unica bianca, è porta una sedia. Un giovane ragazzo entra timidamente a offrire un bicchiere di acqua, simbolo di vita e di accoglienza; esce dopo poco. Lo vedo muoversi avanti e indietro, al di là della porta; mi sembra impacciato. «È il padre del bambino» mi diranno in seguito. Nel frattempo, in un tono apparentemente sereno, l'anziano inizia a parlare, esprimendo in *bamanankan* le sue formule di ringraziamento. Viene chiamata la mamma, anche lei è molto giovane. Arriva, entra, esce dopo qualche secondo. Ha lo sguardo fisso, mi sembra scossa, eppure avverto, osservando la sua reazione composta, i suoi gesti immobili e la totale assenza di ogni palese disperazione o pianto irrefrenabile, una sensazione di distanza che mi impedisce di accedere alle sue emozioni più profonde. Espressione di dolore culturalmente molto diversa, la reazione della giovane mamma non mi permette di entrare in un rapporto di empatia e innesca in me una serie vorticoso di interrogativi destinati a rimanere irrisolti. Usciamo infine dalla casa, riprendiamo i motorini e in un mesto vuoto di parole, ognuno parte per la sua destinazione.

²⁸⁴ Visita alla scuola Senoussa (10 febbraio 2010).

Anche presso la casa della giovane allieva Fatimata, una domenica mattina, il professore di filosofia è andato a far visita alla famiglia della sua alunna. Al suo arrivo i nonni, due zii, un giudice amico di famiglia e la giovane allieva quindicenne si riuniscono nel cortile ai piedi di un grande mango per cercare di risolvere un conflitto scoppiato da qualche giorno. Ultimamente, da quando le due figlie più giovani della nonna sono arrivate in visita nella grande famiglia, il rapporto tra Fatimata e la nonna si è incrinato. Le due zie sembrano essersi coalizzate e, forse per cercare di recuperare il loro ruolo perduto durante la loro assenza, hanno cominciato a prendere di mira la nipote, rimproverandola di avere un comportamento irrispettoso nei confronti della nonna. Anche lo zio sembra pensarla come le sorelle:

Fatimata è educata male! Si rifiuta di spazzare la casa della nonna, alla sua età non sa ancora cucinare... Non è una cosa normale, quando andrà in un'altra famiglia avrà certamente tanti problemi! ... Poi ha un carattere duro, se cerco di parlarle non vuole sentire, mette il muso. I giovani nei confronti degli anziani non hanno mai ragione! Anche se possono averla, in realtà non ce l'hanno mai, non si può discutere la posizione dell'anziano!²⁸⁵

Fatimata è la figlia della primogenita della nonna. Ha vissuto parte della sua vita a Libreville con la mamma che fa la commerciante, ma da qualche anno è dovuta tornare nella casa di famiglia a Bandiagara per gli studi, perché in Gabon andare a scuola è troppo costoso. Il padre è ivoriano ma da quando si è risposato è tornato in Costa d'Avorio e ha smesso di prendersi cura della figlia. La ragazza è gentile, socievole, ama trascorrere il tempo chiacchierando con Oumou, la moglie dello zio, e la sera, quando finalmente fa fresco, uscire dal cancello del cortile per sedersi là accanto, sul tronco, in compagnia dei suoi amici.

Negli ultimi giorni l'attrito in famiglia ha assunto toni insopportabili e Fatimata porta sul viso e sul collo i segni profondi delle unghie di una zia. Il conflitto deve essere assolutamente risolto anche perché domani lo zio, il primogenito maschio della famiglia, partirà per l'Italia per il suo dottorato in etno-medicina. Prima della partenza vuole sistemare tutto: in mattinata ha distribuito del cibo a sette o otto *méndiants* in modo da rispettare le parole di Allah; nel pomeriggio sacrificherà una capra in onore dei suoi

²⁸⁵ Conversazione con Ogobara (28 gennaio 2010).

antenati; ma ora deve pensare a risolvere il conflitto in atto nella famiglia.

La riunione finisce, tutti si alzano. Fatimata sembra serena: la vedo parlare tranquillamente con Oumou mentre lava i piatti. Le tensioni svaniscono e da quel giorno Fatimata inizia a collaborare in famiglia molto più attivamente.

Cerco di informarmi sul contenuto della riunione avvenuta interamente in lingua *dogo so*. L'unica che me ne parla è Oumou che mi riferisce, con un tono soddisfatto, dell'importante ruolo dell'insegnante di filosofia e della sua richiesta risoluta di lasciare studiare in pace Fatimata: «è una ragazza brava, intelligente ma ultimamente non viene a scuola o se viene non è tranquilla²⁸⁶».

Il conflitto sembra essersi risolto.

9.5. Scuola, tradizione e cambiamento

La diffusione della scuola nel Paese trascina con sé il germe del cambiamento mettendo inevitabilmente in tensione ruoli sociali ed equilibri consolidati dalla tradizione che sovente diventano instabili e carichi di conflittualità.

Al CAP di Mopti l'agente di terreno mi racconta che a lei che è donna il lavoro sta costando il matrimonio e la custodia del figlio. «Ultimamente mio padre e mia suocera hanno litigato e così sono tornata nella mia famiglia di origine, lasciando mio figlio con il padre²⁸⁷», mi confida la ragazza durante la pausa pranzo di fronte a un prelibato piatto di *riz au gras* comprato per l'occasione nel ristorante dei senegalesi. Pur essendo in posizione strategica e importante, il lavoro assunto dalla ragazza al CAP è stato fortemente osteggiato dalla suocera, che ha cercato di convincerla ad abbandonarlo proponendole, in alternativa, la gestione di un piccolo spaccio a conduzione familiare appositamente aperto per lei. Rispetto a un lavoro nella gestione della scuola, innovativo e sempre a contatto con la gente, il lavoro nel commercio è per tradizione considerato molto più adeguato per una donna e viene spesso svolto, in maniera continuativa o sporadica (per esempio sotto forma di un *petit commerce*), collateralmente all'attività principale di conduzione del *foyer* domestico. Ma la richiesta della suocera, lungi dal suscitare solamente una risposta privata, ha invece scatenato un conflitto tra famiglie: il padre della ragazza, insegnante in pensione, si è opposto con forza alla richiesta della

²⁸⁶ Conversazione con Oumou (7 marzo 2010).

²⁸⁷ Conversazione al CAP di Mopti (9 dicembre 2009).

consuocera ed è subito intervenuto riprendendosi in casa la figlia. «Mio padre non voleva assolutamente che lasciassi il mio lavoro al CAP. Lui pensa che un lavoro così sia una garanzia per tutta la vita!²⁸⁸». Colpita dalla totale assenza di alcun cenno a quanto lei stessa volesse o a quanto volessero il marito e il figlio o di alcun riferimento al dramma dell'abbandono, la interrompo stupefatta: «Ma cosa pensi tu? Cosa pensa tuo marito?». Con lucida e serena rassegnazione, carica di grande fiducia verso la volontà degli anziani, mi risponde: «Ovviamente non voglio lasciare il CAP e anche mio marito non vorrebbe che lasciassi il mio lavoro; ma a lui è vietato, per tradizione, di opporsi al volere della madre»²⁸⁹.

Anche lo spostamento delle persone che consegue al diffondersi della scuola contribuisce a determinare il cambiamento: giovani insegnanti, soprattutto a inizio carriera, vengono inviati in zone anche molto remote e finiscono con il determinare, talvolta senza troppe responsabilità personali, un effetto dirompente e conflittuale negli equilibri locali sanciti dalla tradizione.

In una riunione organizzata dall'accademia di insegnamento di Mopti e dalla Ong Delta Survie nel corso della missione di monitoraggio delle scuole mobili, emerge con forza il conflitto che si è creato tra un giovane direttore di una scuola mobile e gli abitanti di un piccolissimo villaggio peul. Il *conseiller pédagogique* di Youwarou è a conoscenza dell'attrito e rimprovera aspramente il giovane attribuendogli la colpa di non essere riuscito a integrarsi e di aver scelto quest'anno di lasciare la dimora nel villaggio per andare a vivere nel grande centro di Youwarou, distante diciassette chilometri dalla scuola. «Se le cose non funzionano è perché non ti integri, non vivi, non collabori con la popolazione locale! [...]. Arrivi tardi, non sei mai a scuola prima delle dieci! Anche se gli alunni non si presentano prima di quell'orario, tu devi comunque essere là, pronto ad aspettarli... devi dare il buon esempio, poi anche i bambini ti seguiranno... La sensibilizzazione deve iniziare da te... Con questo tuo comportamento di adesso vieni preso per *tubabu*, così non puoi integrarti!».

Anche l'agente dell'accademia di insegnamento di Mopti si unisce al rimprovero e racconta, a mo' di aneddoto, di quanto lui invece fosse riuscito a integrarsi durante il suo insegnamento in *brousse*: «Ricevevo tutto in regalo! Riso, alloggio ... alla fine ho

²⁸⁸ Id.

²⁸⁹ Id.

addirittura sposato una ragazza del posto!». Il giovane direttore appare mortificato e, con un atto di umiltà apprezzato da tutti, riconosce i suoi errori: «Sinceramente so di aver sbagliato nel passato: avrei dovuto richiedere consigli e aiuto... So che l'errore sono io». Il dialogo tra gli agenti della missione e il giovane direttore sembra seguire uno schema fisso, una sorta di rituale fatto di domande retoriche e di risposte di circostanza, di riconoscimenti di colpe e di conseguenti e corali “*merci!*”, finalizzato a stabilire i ruoli di dominanza e sudditanza e a fissare regole comportamentali rigide che permettano di individuare soluzioni, forse solo apparenti, al conflitto: «Si ricorre al CAP in caso di bisogno».

In realtà tutto il processo appare volto ad analizzare il problema solamente in maniera parziale, incompleta, marginale; ci si può infatti domandare se le cause dell'attrito non siano più profonde, complesse, articolate e se non prescindano quasi dal comportamento del direttore.

Jeans e camicia, andatura claudicante, il direttore spicca subito per la sua alterità rispetto alle persone che, nei *bubu* tradizionali, lo circondano. «Mi chiamo Coulibaly», afferma dalla sua moto mentre mi accompagna verso la casa del capo del villaggio dove si terrà un'altra riunione. Il nome del giovane lascia subito trapelare la sua origine bambara. Appartenente alla famiglia nobile del fondatore dell'impero di Ségou, egli è originario di un'altra regione, Ségou appunto, e appartiene quindi a una cultura diversa, ha un'altra storia e un'altra lingua rispetto agli abitanti dei luoghi dove si è trovato a insegnare.

Catapultato in un'etnia chiusa e profondamente religiosa, il giovane direttore mi confessa di essere musulmano, ma di non pregare molto spesso, a volte solo il venerdì. Così diverso, estraneo e lontano, mi chiedo se egli non rappresenti una rottura troppo grande per poter essere accettato dal piccolo villaggio di allevatori peul nomadi e se, avvertito come pericoloso, non sia diventato vittima di emarginazione e ostilità.

Questa sensazione trova conferma durante una successiva riunione nel villaggio Dongo dove risiede una piccola scuola mobile bozo. «Finalmente sono finiti i problemi dell'anno scorso! Quest'anno l'insegnante è ben integrato, dorme e mangia a casa del capo del villaggio», dice il sindaco del villaggio agli stessi agenti della missione di monitoraggio delle scuole mobili. Il significato di una tale accettazione viene dato da Amadou, agente della missione, che spiega come essa abbia a che fare con aspetti intimamente connessi alla tradizione: «L'insegnante di quest'anno è dogon e quindi è ben

accettato in un villaggio bozo ... è questa la conseguenza del *cousinage* che c'è tra dogon e bozo ...»²⁹⁰. Secondo l'interpretazione di Marcel Griaul, che lo definisce con il termine di *alliance cathartique*, il *cousinage* è un relazione molto particolare che autorizza, e talvolta addirittura obbliga, i membri di etnie vicine o di clan familiari a prendersi in giro reciprocamente al fine di ridurre la tensione esistente e permettere una coabitazione pacifica. All'origine del *cousinage* tra dogon e bozo ci sarebbe secondo la tradizione un patto di sangue avvenuto tra due fratelli che in queste terre viene sovente raccontato in versioni che variano leggermente da persona a persona.

Questa è la versione che ho ascoltato il 22 gennaio 2010 a Yabatalo, piccolo villaggio dei *pays dogon*.

La leggenda narra che molto tempo fa, dopo un lungo viaggio per sfuggire alla religione musulmana, due fratelli arrivarono dai monti Mandingo seguendo il fiume Niger nelle terre che oggi ospitano il villaggio di Mopti. Qui il fratello più grande decise di andare a caccia per cercare di trovare qualcosa da far mangiare al fratello più giovane che nel frattempo si era ammalato. Ma la sorte volle che dopo ore di ricerca non trovasse nessuna preda. Preoccupato per la salute del fratello, decise allora di tagliarsi una parte della coscia, di cuocerla e di offrirla all'affamato. Riacquistate le energie grazie alla carne mangiata, il fratello piccolo scelse di riprendere il viaggio, ma, volto lo sguardo, si accorse che la gamba del fratello grande stava sanguinando e chiese quindi spiegazioni. Il fratello raccontò l'accaduto, ma non dopo essersi fatto promettere che non si sarebbe arrabbiato e che avrebbe comunque continuato a prestargli amicizia incondizionata. Ne nacque così un patto: «a partire da oggi noi e i nostri discendenti non ci faremo mai del male». Il giovane riprese il cammino, mentre il grande rimase sulla sponde del fiume a curarsi le ferite.

Fu allora che Dio, colpito dall'amicizia dei fratelli, decise di ricompensare il grande, riempiendo il fiume di pesci. Da allora il fratello grande rimase sulla sponde del Niger e divenne bozo, mentre il piccolo, giunto nella falesia, divenne dogon.

²⁹⁰ Conversazione con il responsabile della missione di monitoraggio delle scuole mobili (17 dicembre 2009).

CONCLUSIONI

In questo lavoro si è cercato di delineare le caratteristiche specifiche del sistema scolastico maliano analizzando, in particolare, gli ultimi dieci anni, dalla riforma del Prodec (1999) a oggi. Nonostante questo decennio si collochi in un'epoca ancora iniziale della storia del Mali come Stato indipendente (50 anni) e ancora più come Stato democratico (meno di 20 anni), l'analisi svolta ha evidenziato l'enorme impegno del Paese nell'individuare, con una serie di riforme e di provvedimenti, le direzioni che la scuola potesse seguire per andare incontro al processo di sviluppo e di democratizzazione. A questo punto è, pertanto, possibile svolgere alcune riflessioni conclusive sui risultati raggiunti.

Per quanto difficile sia delineare il paesaggio intellettuale e politico di un Paese, pensiamo di poter affermare che il Mali, come molti altri Paesi del continente, è oggi impegnato a:

- concludere il processo di sutura della ferita del colonialismo e uscire dalla spirale offesa-risentimento-risarcimento, in un lavoro di riconciliazione con l'Occidente, col resto dell'Africa e, soprattutto, con sé stesso per poter fare ascoltare con piena dignità la propria voce nel consesso internazionale;
- sviluppare le potenzialità economiche e culturali, e le sue istituzioni;
- promuovere il riconoscimento dei diritti; incrementare la democrazia che avanza ancora a troppo piccoli passi;
- trovare un equilibrio tra le spinte del localismo e quelle del mondialismo;
- valorizzare/costruire una propria identità a partire dagli artefatti post-coloniali ma anche da quanto di autentico sopravvive della sua tradizione millenaria;
- definire e regolare i rapporti con i rappresentanti del mondo islamico interno ed esterno, i quali, nel timore che lo sviluppo possa compromettere le proprie posizioni di potere, svolgono una funzione di resistenza conservatrice.

In che modo la scuola è stata investita da queste esigenze e in che modo contribuisce agli obiettivi di politica generale che il Paese sta, tra molteplici incertezze e difficoltà, cercando di raggiungere?

Innanzitutto la questione della lingua. Il Mali indipendente ha adottato come lingua ufficiale la lingua francese, imposta nel periodo coloniale e che anche ora la scuola ha assunto come lingua di base. L'imposizione di una lingua, come ben noto, porta con sé anche quella di mentalità, costumi, vezzi e atteggiamenti. Ci troviamo, dunque, di fronte a un sopruso antico, ma anche a una risorsa moderna, perché la conoscenza di una lingua internazionale è uno strumento indispensabile per aprirsi alla cultura, ai commerci, alla tecnologia, alle istituzioni del mondo esterno (pensiamo all'esempio dell'inglese per l'India). Va poi notato che la conservazione, nell'insegnamento a *curriculum*, delle lingue locali accanto alla lingua francese non è stata tanto intesa come mezzo di trasmissione e di rivalutazione di una cultura antecedente al periodo coloniale, ma piuttosto come strumento di facilitazione dell'apprendimento del francese e delle altre discipline (v. cap. 4).

Anche alcune pratiche ritualistiche che si riscontrano nella scuola (alzabandiera, inno nazionale, educazione civica) (v. cap. IX) possiamo leggerle come sforzi di costruzione e valorizzazione di una identità nazionale che, sia pure prodotta attraverso i compromessi e le contraddizioni della decolonizzazione (problemi di confini, etnie, etc.), è ormai assunta come tale e punto di partenza non più messo in discussione.

L'insegnamento delle materie umanistiche (v. cap. V) contribuisce alla formazione identitaria prevalentemente attraverso lo studio della storia che colloca il Paese all'interno del passato millenario dell'Africa e dell'Occidente europeo, specie in relazione al tema della colonizzazione. Le pagine di Autori, sia africani che europei, sulla negritudine offrono un ulteriore contributo alla valorizzazione dell'africanità.

L'educazione tecnica, mentre per le classi del primo ciclo si riferisce a una tecnologia artigianale di tipo tradizionale che, pur valorizzando le conoscenze e il saper fare premoderni, offre competenze minime che finiscono per limitare il futuro occupazionale dell'allievo all'interno del mondo rurale e tradizionale di sempre, nel secondo ciclo (scuola secondaria e superiore) vorrebbe mettere in grado gli allievi di divenire in futuro soggetti attivi dell'auspicato processo di modernizzazione (v. cap V), ma è ostacolata dall'insufficienza di adeguati strumenti e strutture didattici.

Il processo di democratizzazione della scuola si è attuato sostanzialmente in varie direzioni: scuola gratuita per tutti, mense scolastiche, scuole mobili per raggiungere i territori lontani dai centri, sostegno all'educazione delle bambine (attraverso vari incentivi), particolarmente importante come espressione del vento di libertà che, pur nelle sue spinte irregolari, tende a indebolire il patriarcato e promuovere l'eguaglianza di uomini e donne

(v. cap. VIII).

Se a questo punto vogliamo procedere a una qualche valutazione dei risultati ottenuti, dobbiamo chiederci se gli obiettivi posti per il decennio 2009-2010 non siano stato troppo ambiziosi, vista la complessità e il livello di sviluppo del Paese. Infatti, alla scadenza 2010 tali obiettivi sono stato raggiunti solo in maniera parziale, facendo spesso emergere problematiche che hanno finito per acuire contrasti e resistenze già presenti in un Paese in cui la scuola è stata sempre percepita come destabilizzante e come prodotto del colonizzatore straniero e quindi avversata. Uno stato di insoddisfazione si riscontra a causa della giustapposizione anomala di programmi risalenti a periodi diversi (quello della dittatura compreso) e con contenuti tra loro difforni, aggravata dalla percezione dell'inadeguata formazione degli insegnanti.

Anche la sfida all'analfabetismo, sebbene abbia impegnato notevoli risorse del Paese permettendo di migliorare la copertura scolastica, ha tuttavia acuito le difficoltà legate alla gestione e al controllo di un cresciuto numero di allievi, e innescato una serie di scioperi, manifestazioni e conflitti. La scuola appare dunque ancora troppo occupata e preoccupata dei propri problemi ed emergenze interni.

Particolarmente delicata si presenta poi la questione delle scuole islamiche che, nonostante lo Stato abbia cercato di integrare nel sistema educativo generale, non contribuiscono al rafforzamento dei valori nazionali (v. cap. IV); non promuovono (in quanto ritenuti valori "occidentali") la democrazia e l'affermazione dei diritti umani; svolgono di fatto il compito prevalente della formazione dei maestri delle stesse *médersas*; appaiono meno interessate allo sviluppo socio-economico del Paese mirando piuttosto ai rapporti con la comunità islamica.

Ai ben noti e tradizionali ostacoli con i quali un Paese come il Mali si trova confrontato si aggiunge la nube di incertezze legata alla penetrazione, dalle regioni settentrionali di un islamismo aggressivo e intollerante che potrebbe sostituire quello tradizionale moderato ed ecumenico, ponendoci l'interrogativo se a governare il Paese saranno in futuro la politica democratica o il pietismo e il conservatorismo religioso e civile di un Islam integralista.

In conclusione, non possiamo non rilevare che il Paese stenta nell'universalizzare la cultura di base, nell'estendere la partecipazione attiva dei cittadini alla vita democratica, nella formazione di una nuova classe dirigente qualificata.

Pur considerando lo studio fin qui fatto della Repubblica del Mali e del suo sistema

educativo come quello di uno *specimen* dello stato e dei problemi di molti Paesi del continente, sappiamo di non poter portare l'analisi delle questioni esaminate a un punto di stabile e compiuto equilibrio, ma di doverla necessariamente lasciare nella tensione propria di un Paese impegnato in una transizione difficile e conflittuale tra umiliazione e riscatto, innovazione e tradizione, localismo e mondialismo. Nondimeno, vogliamo sottolineare il dovere di continuare a guardare all'Africa non solo con un rinnovato rispetto verso la terra delle nostre lontane origini e con l'esigenza morale di riparare i danni e le ferite prodotte nei secoli passati, ma anche con la consapevolezza che, sul futuro dell'Africa, si giocherà una parte considerevole del nostro stesso avvenire.

*
* *

Infine, vorrei esprimere una considerazione personale, ma non solo. Questi soggiorni, riflessioni, relazioni mi hanno anche consentito di penetrare più profondamente in quel miscuglio di inquietudine e commozione, componente del misterioso “mal d’Africa” che sa chi lo ha provato e che è molto di più di una mera nostalgia. L’Africa mi appare cioè l’allegoria vivente della sofferta dialettica tra il presente e il passato, l’immagine del lutto per ciò che è per sempre perduto e delle ferite che è impossibile suturare. Del resto, non era a questo che alludeva Baudelaire quando, dilatando la figura della povera africana, esule e smarrita, che cerca invano in terra straniera i segni del suo Paese lontano, esprimeva l’empatia verso tutti coloro che soffrono combattendo con un passato perduto che non si ritroverà mai?

Je pense à la négresse, amaigrie et phthisique
Piétinant dans la boue, et cherchant, l'oeil hagard,
Les cocotiers absents de la superbe Afrique
Derrière la muraille immense du brouillard;
À quiconque a perdu ce qui ne se retrouve
Jamais, jamais!²⁹¹

²⁹¹ Ed alla negra penso, smagrata e tistica, che cerca scalpicciando nel fango, l’occhio attonito, dietro l’immenso muro della nebbia, sàgome assenti d’alberi di cocco dell’Africa superba; a chi ha perduto

Guardare avanti per l’Africa sarà, dunque, l’unico possibile atteggiamento vitale, non per procedere a una rimozione del passato, ma per superare nel progetto e nel fare quello che non può essere curato rimanendo impigliati nella prigionia della memoria, nella ruminazione del rancore, nella ricerca interminabile di una diversità sigillante: un futuro da costruire nel confronto e nella cooperazione internazionale, e nella scoperta della nuova dignità della vita democratica e del rispetto dei diritti della persona. Poi tutto potrà essere ripensato e riconciliato...

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Webster's Third New Dictionary*. Springfield: Merriam Company, 1976.
- AA.VV., *The Harper Dictionary of Modern Thought*. New York: Harper & Row, 1977.
- Alexander, R., *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Oxford, Blackwell, 2000.
- Amselle, J.L., *Le wahabisme à bamako (1945-1985)*, in *Canadian Journal of African Studies*, 1985, 19(2), pp. 345–357.
- Banca Mondiale, *Sub-Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Development*, 1989, rapporto tecnico.
- Banca Mondiale, *Le système éducatif malien. analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système (RESEN)*, 2010, rapporto tecnico.
- Baumann, H. e Westermann, D., *Les Peuples et les civilisations de l'Afrique*, Paris, Payot, 1948.
- Beech, J., *Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer*, in Cowen, R. e Kazamias, A. (Ed.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht, Springer, 2009, 22, pp. 341-358.
- Bellucci, S., *Storia delle guerre africane: dalla fine del colonialismo al neoliberismo globale*, Roma, Carocci, 2006.

Bellucci, S., *Africa contemporanea. Politica, cultura, istituzioni a sud del Sahara*, Roma, Carocci, 2010.

Bhabha, HK., *The Location of Culture*, New York, Routledge, 1994; tr. it. col tit. *I luoghi della cultura*, Roma, Meltemi editore, 2001.

Bouche, D., *Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule. Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960*, in *Cahiers d'études africaines*, 1968, 8(29), pp. 110–122.

Brenner, L., *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*, Indiana University Press, 2001.

Calame-Griaule, G., *Les dialectes dogon*, in *Africa: Journal of the International African Institute*, 1956, 1(26), pp. 62–72.

Calame-Griaule, G., *Ethnologie et langage: la parole chez les Dogon*, Paris, Gallimard, 1965; tr. it. col tit. *Il mondo della parola. Etnologia e linguaggio dei dogon*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004.

Camus, A., *Carnets*, Paris, Gallimard, 1962; tr. it. col tit. *Taccuini*, 2ed., Milano, Bompiani, 2004.

Césaire, A., *Discours sur le colonialisme*, Paris, Editions Présence Africaine, 1955; tr. it. col tit. *Discorso sul colonialismo*, Verona, Ombre corte, 2010.

Chebel, M., *Dictionnaire des symboles musulmans. Rites, mystique et civilisation*, Paris, Éditions Albin Michel SA, 1995; tr. it. col tit. *Dizionario dei simboli islamici*, Roma, Edizioni Arkeios, 1997.

Chisholm, L. e Leyendecker, R., *Curriculum Reform in Sub-Saharan Africa: When Local Meets Global*, in Cowen, R. e Kazamias, A. (Ed.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht, Springer, 2009, 22, pp. 685–702.

Cicatelli, S., Le competenze nella legislazione europea e italiana, in Malizia, G. e Cicatelli S. (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando editore, 2009, pp. 81-108.

Cissé, D. e Maiga, M., *La formation des enseignants au Mali*, in *Chronique internationale formation et profession*, Bamako, 2006, pp. 45–51.

Cissé, M., Diarra, A., Traoré, S., e Marchand, J., *Les écoles communautaires au Mali*, 2000, rapporto tecnico.

Clifford, J. e Marcus, G.E., *Writing Culture: Poetics and Politics of Ethnography*, University California Press, 1986; tr. it. col tit. *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*, Roma, Meltemi editore, 1997.

Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K., *Research Methods in Education*, 6ed., New York, Routledge, 2007.

Coggi, C., e Ricchiardi, P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci editore, 2005.

Coppo, P., *Guaritori di follia. Storie dall'altipiano dogon*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.

Cowen, R., *The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?*, in *Comparative Education*, 2009, 45(3), pp. 315–327.

Diakité, D., *La crise scolaire au Mali*, in *Nordic Journal of African Studies*, 2000, 9(3), pp.

6–28.

Doucoure, S. e Diarra, A., *Processus d'élaboration et de mise en oeuvre du programme décennal de développement de l'éducation (Prodec)*, in *Perspectives*, 2006, 36(1), pp. 1–26.

Dougnon, D., Bocoum, I., Poudiogo, A. e Ta, C., *École et décentralisation: le cas du Mali*, 2008, rapporto tecnico.

Durkheim, E., *Éducation*, in F. Buisson (Ed.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'istruzione primaire*, Paris, Hachette, 1911.

Eliade, M., *Forgerons et alchimistes*, 2ed. Paris, Flammarion, 1977, tr. it. col tit. *Arti del metallo e alchimia*, Torino, Boringhieri, 1980.

Eurydice, *Organisation du système éducatif en France*, 2010, rapporto tecnico.

Gasse, S., *L'éducation non formelle: quel avenir? Regard sur le Mali*. PhD thesis, 2008.

Gatti, R. e Gherardi, V., *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, Roma, Carocci, 2006.

Gresh, A., *L'Arabie saoudite en Afrique non-arabe: puissance islamique ou relais de l'Occident?*, in *Politique Africaine*, 1983, 10, pp. 55–74.

Griaule, M., *Dieu d'eau: Entretiens avec Ogotemmêli*, Paris, Fayard, 1966; tr. it. col tit. *Dio d'acqua. Incontri con Ogotemmeli*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.

Haddad, W., Colletta, N., Fisher, N., Lakin, M., e Rinaldi, R., *Rapport final. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. 5-9

mars 1990 Jomtien (Thalande), 1990, rapporto tecnico.

Hampaté Bâ, A., *Vie et enseignement de Tierno Bokar le Sage de Bandiagara*, Paris, Éditions du Seuil, 1980; tr. it. col tit. *Il saggio di Bandiagara*, Vicenza, Neri Pozzi Editore, 2001.

Hampaté Bâ, A., *Amkoullel l'enfant peul*, Paris, Actes Sud, 1991; tr. it. col tit. *Amkoullel. Il bambino fulbe*, Como, Ibis, 2006.

Issiaka Bâ, O., *Une histoire de l'enseignement au Mali entre réforme et réticences*, Bamako, La Sahélienne, Paris, L'Harmattan, 2009.

Kapucinski, *Ebano*, Milano, Feltrinelli, 2000.

Kavas, A., *L'enseignement islamique en Afrique francophone: les médersas de la République du Mali*, Istanbul, IRCICA, 2003.

Ki-Zerbo, J., *Histoire de l'Afrique noire*, Paris, Hatier, 1972; tr. it. col tit. *Storia dell'Africa nera: un continente tra la preistoria e il futuro*, Torino, Einaudi, 1977.

Ki-Zerbo, J., *Repères pour l'Afrique*, Dakar, Panafrika Silex/Nouvelles du Sud, 2007.

Ki-Zerbo, J., *Histoire critique de l'Afrique*, Dakar, Panafrika Silex/Nouvelles du Sud, 2008.

Levtzion, N., *Islam in the Bilal al-Sudan to 1800*, in Levtzion, N. e Randall, LP. (Ed.), *The History of Islam in Africa*, Athens, Ohio University Press, 2000, pp. 63–91.

Loomba, A., *Colonialism/postcolonialism*, New York, Routledge, 1998; tr. it. col tit. *Colonialismo/postcolonialismo*, Roma, Meltemi editore, 2000.

Lucisano, P. e Salerni, A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2007.

Madeira, AI., *Comparing Colonial Education Discourses in the French and Portuguese African Empires: an Essay on Hybridization*, in Cowen, R. e Kazamias, A. (Ed.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht, Springer, 2009, 22, pp. 181–194.

Malinowski, B., *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*, London, Routledge and Kegan Paul, 1922, tr. it. col tit. *Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Roma, Newton Compton editori, 1978.

Marchand, J., *Les écoles communautaires au Mali, Sénégal, Togo et les écoles d'initiative locale au Togo*, Paris, Institut international de planification de l'éducation/Unesco, 2000, rapporto tecnico.

M'Bokolo, E., *Afrique: colonisation, décolonisation et postcolonialisme*, Université de Tous les Savoirs, Conferenza-lezione del 3 novembre del 2000.

(Consultato nel dicembre 2010 in: http://www.canal-u.tv/producteurs/universite_de_tous_les_savoirs)

M'Bokolo, E., Sainteny, P. e Ferrari, A., *Acte 1: 1885-1944. Le crépuscule de l'homme blanc*, in *Afrique[s], une autre histoires du XXe siècle*, TV5 Monde, 2010a, film documentario.

M'Bokolo, E., Sainteny, P. e Ferrari, A., *Acte 4: 1990-2010. Les aventures chaotiques de la démocratie*, in *Afrique[s], une autre histoires du XXe siècle*, TV5 Monde, 2010b film documentario.

McIntosh, R.J. e McIntosh, S.K., *The Inland Niger Delt Before the Empire of Mali: Evidence from Jenne-Jeno*, in *Journal of African History*, 1981, 22, pp. 1–22.

Melega, M., *Nkrumah e la rinascita del panafricanismo*, in *Limes, rivista italiana di geopolitica*, 2007, pp. 1–6.

(Consultato il 15 dicembre 2010 in: www.limesonline.com)

Mellino, M., *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Roma, Meltemi editore, 2005.

Metzler, J., *The Developing States and Education: Africa*, in Cowen, R. e Kazamias, A. (Ed.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht, Springer, 2009, 22, pp. 277–294.

Ministère de l'éducation, *Programmes officiels de l'enseignement secondaire*, 1982, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Programmes officiels du premier cycle de l'enseignement fondamental (médersas)*, 1988a, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Programmes officiels du second cycle de l'enseignement fondamental (médersas)*, 1988b, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Programme du 1er cycle de l'enseignement fondamental*, 1994, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Loi d'orientation sur l'éducation 99-046, 29 décembre 1999*, 1999, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement*

fondamental du Mali, 2000a, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Programme décennal de développement de l'éducation. les grandes orientations de la politique éducative*, 2000b, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Curriculum de l'enseignement fondamental. guide du maitre. niveau 1, deuxième année*, 2004, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Les grandes orientations de la phase II du pise*, 2005, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Expérience malienne en matière d'alphabétisation: du concept d'alphabétisation à celui d'éducation non formelle*, 2008a, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Le développement de l'éducation. Rapport national du Mali. Quarante-huitième session de la conférence internationale de l'éducation*, 2008b, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Les recommandations du forum national sur l'éducation. Date du Forum du 30 Octobre au 02 Novembre 2008*, 2008c, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Modules de formation des maitres à l'utilisation du curriculum niveau 1*, 2008d, rapporto tecnico.

Ministère de l'éducation, *Les descriptifs de la phase III du pise*, 2010, rapporto tecnico.

Unesco, *Aperçu regional: Afrique subsaharienne*, 2010, rapporto tecnico.

Moffa, C., *L'Africa alla periferia della storia*, Roma, Aracne editrice, 2005.

Niane, DT., *Sundjata, ou, l'épopée mandingue*, Paris, Présence Africaine, 1960; tr. it. col tit. *Sundiata: epopea mandinga*, Roma, Edizioni Lavoro, 1995.

Otayek, R., *Le débat malien*, in *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Da'wa arabisation et critique de l'Occident*, Paris, Karthala; Talence: Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 1993, pp. 161–195.

Palomba, D., La ricerca comparativa in didattica, *La didattica*, 1997, 4.

Paolone, A., *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*, Roma, Monolite, 2009.

Peppler Barry, U., *Cadre d'action de Dakar*, Paris, Unesco, 2000, rapporto tecnico.

Pisani, L., *Bambini Dogon. Nascere e crescere sull'altopiano di Bandiagara*, Roma, Armando Editore, 2007.

Pytot, C., *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien à travers la pédagogie convergente*, Faculté Picardie Jules Vernes, Amiens, tesi di master, 2005.

Roy, E., *Les médersas du Mali: l'influence arabe sur l'enseignement moderne*, Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec, tesi di master, 2007.

Said, EW., *Orientalism*, London, Henley, Routledge e Kegan Paul, 1978; tr. it. col tit. *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

Salvador, G., *Mali dal Sahel al Sahara, fascino e mistero dei popoli del fiume Niger*, Firenze, Polaris, 2006.

Samaké, B., *La formation des enseignants contractuels (SARPE) au Mali. Séminaire*

international: 2-6 giugno 2008. Professionnaliser les enseignants sans formation initiale: des repères pour agir, 2008, Rapporto tecnico.

Sartre, JP., *Orphée noir*, Paris, Gallimard, 1949; tr. it. col tit. *Orfeo nero. Una lettura poetica della negritudine*, Milano, Christian Marinotti edizioni, 2009.

Skattum, I., *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali: objectifs et conséquences*, in *Journal of language contact*, 2010, 3, pp. 247-269.

Spivak, GC., *Can the Subaltern Speak?*, in Nelson, C. e Grossberg's, L. (Ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, London, Macmillan, 1988, pp. 271-313.

Todeschini, M. e Ziglio, C., *Comparazione educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Traoré, AS., *L'école malienne hier et aujourd'hui. Recueil de textes sur l'Education Nationale du Mali*, Bamako, La ruche à livre edition, 2008.

Unesco, *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base*, 1990, rapporto tecnico.

Unesco-Ibe, *A Compilation of Background Information about Educational Legislation, Governance, Management and Financing Structures and Processes: Sub-Saharan Africa*, 2008, rapporto tecnico.

United Nations, *Resolution Adopted by the General Assembly. United Nations Millennium Declaration*, 2000, rapporto tecnico.

Wambach, M., *La Pédagogie Convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*. CIAVER Belgique, 1995.

Yattara, E. e Diallo, B.S. (2007). *Une histoire du Mali*, 2007.

(Consultato il 10 gennaio 2011 in: <http://www.histoire-afrique.org/article79.html>).

APPENDICE

ELENCO DI INTERVISTE

DIRETTORI DI ACCADEMIA DI INSEGNAMENTO (AE)

1- Sekou Oumar Dicko, direttore dell'accademia di insegnamento di Mopti
(Sévaré, 22 novembre 2009)

Diplomato alla *École Normale Supérieure*, ha insegnato per qualche anno lettere al Liceo di Badalobougou a Bamako, prima di diventare direttore del *District régional* di Bamako.

Ha svolto un master di quattro anni in scienze dell'educazione negli USA, Massachusetts.

Dal febbraio 1992 al 1994 è stato nominato direttore del distretto regionale di Koulikoro.

Dal 2000 è nel distretto regionale di Mopti, trasformato nel novembre 2001, per la riforma strutturale, in accademia d'insegnamento.

2- Mouda Minta, direttore aggiunto dell'accademia di insegnamento di Duentza
(Duentza, 18 febbraio 2010)

Diplomato alla *École Normale Supérieure*, nel 1982 ha insegnato per otto anni lettere a Bamako poi è stato nominato vicepresidente per 5 anni. Nel 1993 ha dato le dimissioni per avvicinarsi ai suoi genitori anziani. Ha insegnato al liceo di Sévaré dal 1994 al 2001.

Nel 2001 (epoca in cui stavano ristrutturando le direzioni nazionali che si trasformavano in direzioni di accademie di insegnamento) è stato nominato prima chef di divisione e poi direttore aggiunto dell'AE di Duentza.

DIRETTORI DEI CENTRI D'ANIMAZIONE PEDAGOGICA (CAP)

3- Amadou Niangaly, direttore del Cap di Mopti (AE Mopti)
(Sévaré, 23 novembre 2009 e 7 dicembre 2009)

4- Drissa Traoré, direttore aggiunto del Cap di Sévaré (AE Mopti)
(Sévaré, 10 dicembre 2009)

5- Bakari Dembelé, direttore aggiunto del Cap di Youwarou (AE Mopti)
(Youwarou, 17 dicembre 2009)

6- Cheickiné Keita, direttore del Cap di Djenné (AE Mopti)
(Djenné, 8 febbraio 2010)

Insegnante di lettere storia e geografia al secondo ciclo, si è successivamente diplomato alla *École Normale Supérieure*. Ha insegnato per venti anni Francese al liceo. Diventato poi professore principale delle scuole di ispettori è diventato, in seguito, direttore del Cap di Timbuctu, poi di Bamako e, da un anno, di Djenné.

7- Moussa Sissoko, direttore del Cap di Duentza (AE Duentza)
(Duentza, 18 febbraio 2010)

Insegnante di formazione uscito dall'Ipeg di Kayes il 1 ottobre 1971. Ha insegnato al primo ciclo fino al 1989 e al secondo ciclo (lettere, storia e geografia) fino al 1997. Presa la laurea in storia e archeologia, è entrato successivamente alla *École Normale Supérieure*. Dopo cinque anni di insegnamento al liceo, nel dicembre 2008 è stato nominato a direttore del Cap.
(Nativo della seconda regione, si è trasferito da bambino nella regione di Kayes per il lavoro del padre, funzionario).

8- Lamine Traoré, direttore aggiunto del Cap di Bandiagara (AE Duentza)
(Bandiagara, 12 gennaio 2010)

Dopo aver insegnato per una decina di anni, all'epoca di Moussa Traoré, storia e geografia al secondo ciclo ha vinto il concorso alla *École Normale Supérieure* a Bamako, ed è, alla fine dei quattro anni di corso, diventato prima formatore all'IFM di Bougoni e poi D-Cap adjoint a Bandiagara,
(Nato a Kulikoro)

9- Abdourhamane Ongoiba, direttore del Cap di Bankass (AE Duentza)
(Bankass, 26 gennaio 2010).

Con una formazione in inglese ricevuta alla *École Normale Supérieure* de Bamako, ha successivamente seguito i corsi nell'ambito delle scienze dell'educazione occupandosi di metodologie di comunicazione presso l'università di Lancaster in Inghilterra e, nel 2000, è stato per cinque negli Stati Uniti per uno studio comparativo sulla decentralizzazione in Mali e il federalismo americano, in quanto responsabile della decentralizzazione a Gao.

Professore di inglese al liceo per 25 anni, fu il primo direttore del Cap di Menaka, regione di Gao. Ha pilotato il processo di decentralizzazione tra il 1994 e il '98 nelle regioni del nord e lavorato all'AE di Duentza per cinque anni come chef della divisione educazione di base.

Oggi ha la responsabilità di coordinare le attività pedagogiche nel centro d'animazione pedagogico di Bankass, quelle che un tempo erano chiamate le ispezioni dell'insegnamento fondamentale.

(Sposato con tre bambini, è originario del *cerle* di Duentza ma è nato a Gao. La moglie, di Gao, insegnante al primo ciclo, lo accompagna e sostiene in tutto ciò che fa)

10- Ernest Diarra, direttore del Cap di Koro (AE Duentza)
(Koro, 28 gennaio 2010)

Dopo aver insegnato per quattro anni al secondo ciclo (matematica, fisica e chimica) e essersi diplomato in matematica alla *École Normale Supérieure*, ha insegnato per quattro anni in un liceo di Bamako.

Dal 2003 al 2006 è stato nominato direttore del Cap di Kidal e dal dicembre del 2006 è direttore del Cap di Koro.

(Proviene dalla regione di Ségou)

ALTRI FUNZIONARI DEL CAP

11- Mamadou Lamin Sy, Conseiller Pédagogique del Cap di Mopti (AE Mopti)
(Sévaré, 23 novembre 2009)

12- Ousman Sow, Point Focal écoles Mobiles del Cap di Mopti (AE Mopti)

(Sévaré, 23 novembre 2009)

13- Koureishi Meiga, Conseiller Pédagogique Médersas del Cap di Mopti (AE Mopti)

(Sévaré, 7 dicembre 2009)

14- Boubacar Ndiaye, Conseiller Pédagogique Médersas del Cap di Sévaré (AE Mopti)

(Sévaré, 7 dicembre 2009)

15- Selli Tall, Responsable Mobilisation sociale del Cap di Mopti (AE Mopti)

(Sévaré, 7 e 9 dicembre 2009)

16- Moussa Amali Guindo, Conseiller Pédagogique Généraliste del Cap di Bankass (AE Duentza)

(Bankass, 26 gennaio 2010)

17- Bourema Dicko, Conseiller Pédagogique Curriculum del Cap di Duentza (AE Duentza)

(Duentza, 18 febbraio 2010)

18- Ibrahim Baba Traoré, Conseiller à l'orientation del Cap di Duentza (AE Duentza)

(Duentza, 18 febbraio 2010)

19- Ag Sagayar, Conseiller Pédagogique Médersas del Cap di Duentza (AE Duentza)

(Duentza, 18 febbraio 2010)

INSEGNANTI E DIRETTORI DI SCUOLA

AE Mopti, Cap di Mopti:

École de brousse Doundou (Doundou, 26 novembre 2009)

- 20- Boureima Karambé, direttore e insegnante di 5ème
- 21- Fatimata Bediallo, insegnante di 2ème
- 22- Assiata Djiga, Insegnante di 1ère

École de ville Boukari Ologuem (Sévaré, 30 novembre 2009)

- 23- Hamadi Sangho, direttore e insegnante in 6ème
- 24- Mme Iangali, insegnante di 4ème
- 25- Albertine Dako Traoré, insegnante di 5ème

AE Mopti, Cap di Sévaré:

École de brousse Sampara (Sampara, 11 dicembre 2009)

- 26- Allaye B. Sow, direttore e insegnante di 3ème
- 27- Ousmal Silibé, insegnante di 1ère

AE Mopti, Cap di Youwarou:

École mobile peul Bulu Jalabu (Youwarou, 17 dicembre 2009)

- 28- Direttore della scuola

AE Mopti, Cap di Djenné:

École de ville Sori Ibrahim Tchokari (Djenné, 9 febbraio 2010)

- 29- Cheick Oumar Tall, direttore e insegnante di 5ème
- 30- M.me Koulibaly, insegnante di 1ère
- 31- Hadib Bokoum, insegnante di 2ème

École de brousse Senoussa (Senoussa, 10 febbraio 2010)

- 32- Tioukiri Bokoum, direttore e insegnante in 4ème
- 33- Sowafu, insegnante di 5ème
- 34- Cissé Assane, insegnante di 2ème

AE Duentza, Cap di Bandiagara:

École de ville Alfa Ali Sec (Bandiagara, 24 febbraio e 1 marzo 2010)

- 35- Amadou Karambé, direttore e insegnante di 5ème

36- M.me Aminata, insegnante di 1ère

École de brousse Songho (Songho, 19 gennaio e 3 marzo 2010)

37- Kemba sadolo, direttore e insegnante di 6ème. (**Registrazione**)

38- Marguerite Araou, insegnante di 1ère

39- Moussa Sagara, insegnante di 3ème

AE Duentza, Cap di Bankass:

École de brousse Ennde (Ennde, 22 gennaio 2010)

40- Issa Guindo, direttore e insegnante in 5ème

École de brousse Sokoura (Sokoura, 2 marzo 2010)

41- Boukeri Sengala, direttore

42- Youssouph Guindo, Insegnante di 6ème

AE Duentza, Cap di Koro:

École de ville Guru Anaye (Koro, 27 gennaio 2010)

43- Issa Tamboura, direttore

44- Moussa D Niangaly, Insegnante di 5ème

45- Moussa A Niangaly, Insegnante stagiaire di 5ème

46- Bintu Kodjo, Insegnante di 3ème

École de brousse Pomorodiou (Koro, 28 gennaio 2010)

47- Akouni Peru, direttore

48- Marcel Togo, Insegnante di 5ème

49- Amsogon Dara, Insegnante di 4ème

AE Duentza, Cap di Duentza:

École de brousse Kubwel Koundia (Kubwel Koundia, 19 febbraio 2010)

50- Domion Saye, direttore e insegnante di VIème

51- Oourokia Tou Ongoiba, insegnante di 3ème

École de ville Duentza C (Duentza, 19 febbraio 2010)

- 52- Oumar Ba, direttore
- 53- Djeneba Diawara, insegnante di 2ème
- 54- Fatoumata Tamboura, insegnante di 1ère
- 55- Oourokia Tou Ongoiba, insegnante di 3ème

RESPONSABILI CULTURALI

- 56- Zoumana Bamba, Funzionario della Missione culturale di Bandiagara
(Bandiagara, 5 gennaio 2010)
- 57- Funzionario della Missione culturale di Djenné
(Djenné, 8 febbraio 2010)

RESPONSABILI RELIGIOSI

- 58- Imam di Bandiagara
(Bandiagara, 25 gennaio 2010).
- 59- Direttrice scuola cattolica di Bandiagara
(Bandiagara, 5 marzo 2010).
- 60- Jean Jacques, padre bianco
(Bandiagara, 5 marzo 2010).
- 61- André Tembely, dogon e primo catechista di Bandiagara
(Bandiagara, 8 e 10 marzo 2010).