

SFIDE e RISPOSTE

INTRODUZIONE

Dopo sette anni di esperienza con il partenariato ERP, i risultati più importanti sono stati la creazione di una rete, lo sviluppo di conoscenze, l'identificazione di innovazioni, le lezioni apprese dai partner dell'ERP relative alle politiche ed alle pratiche, e lo sviluppo di capacità tra i policy maker dei ministeri dell'educazione e dell'agricoltura in un determinato numero di Paesi. Il partenariato ERP ha formato una rete che unisce politiche, programmi, competenze e cooperazione tra le organizzazioni e gli individui del settore educativo, agricolo e dello sviluppo rurale incluso ministeri, università e società civile.

Le conoscenze derivate dal partenariato sono state identificate attraverso consultazioni nelle conferenze regionali e studi di ricerca. La sezione che segue attinge alle conoscenze prodotte, raggiunte grazie a questo partenariato, per presentare un'analisi delle sfide affrontate dalle popolazioni rurali per ciò che riguarda educazione, formazione e sviluppo di capacità. La sezione fornisce, inoltre, risposte innovative per policy maker, manager e professionisti che vogliono affrontare queste sfide basandosi sull'esperienza acquisita dai partner dell'ERP in tutto il mondo. Si presentano, dunque, dieci sfide accompagnate da *case study* che propongono diverse opzioni di politiche da adottare. Con questa pubblicazione si amplia il numero di lavori della serie ERP per divulgare una ricca gamma di esempi acquisiti da diversi stakeholder indipendentemente dalla propria affiliazione.





SFIDA 1

Accesso all'educazione e alla formazione

Secondo i leader dell'educazione che si occupano dei programmi di sviluppo rurale, la più grande sfida per aiutare le popolazioni rurali è quella di fornire un agevole accesso ad una educazione ed una formazione di qualità a persone di tutte le età e a tutti i livelli del sistema educativo. I maggiori rappresentanti del governo di 11 Paesi africani hanno sottolineato la necessità *"to address the gross inequities that marginalize rural people, and in particular access to education by girls and women, working children, people in inaccessible and remote areas, nomadic and pastoral communities, ethnic minorities, the disabled, refugees and displaced persons"* (FAO/UNESCO-IIEP, 2006b, p. 12) (di identificare le maggiori disuguaglianze che emarginano le popolazioni rurali e, in particolare, di permettere a ragazze e donne, bambini lavoratori, abitanti di zone inaccessibili o remote, comunità nomadi o dedite alla pastorizia, minoranze etniche, disabili, rifugiati e profughi, l'accesso all'educazione).

L'EFA *Global Monitoring Report 2009* evidenzia che, nel 2006, quattro bambini sui cinque che evadono l'obbligo scolastico vivono in aree rurali. Giacché i bambini di oggi sono gli adulti di domani, quattro su cinque adulti analfabeti saranno rurali. In un'economia basata sulla



conoscenza, data la diretta relazione tra il livello di educazione, il reddito e la produttività, questa situazione avrà delle implicazioni sullo sviluppo sostenibile e la sicurezza alimentare. Il progresso nell'ambito dello sviluppo sostenibile e della sicurezza alimentare dipende dalla possibilità che avranno le popolazioni rurali di sviluppare competenze e capacità per far fronte alle sfide quotidiane come le fluttuazioni del prezzo degli alimenti, i cambiamenti climatici, la pandemia di HIV/AIDS, l'influenza aviaria ed altro.

Mentre in generale l'accesso all'educazione nel settore formale e non formale dipende soprattutto dalla volontà politica dei governi di promuovere moderne società democratiche inclusive e non elitarie, l'accesso all'educazione dipende anche da molti altri fattori. A seguito si citano alcuni dei principali fattori che differenziano l'accesso all'educazione nelle aree urbane e rurali.

Nell'accesso all'educazione non formale, la densità della popolazione può avere un impatto negativo sui tempi di viaggio degli insegnanti, dei formatori e dei divulgatori agricoli assegnati alle aree rurali. Per gli allievi giovani ed adulti, la distanza dai centri di formazione e dai programmi di alfabetizzazione o di educazione per gli adulti può rappresentare una barriera per i costi, in termini di tempo e denaro, necessari per il viaggio verso i luoghi di apprendimento e per i costi derivati dalla perdita di ore di lavoro. Nelle aree rurali, le telecomunicazioni, che costituiscono un'altra possibilità per fornire una formazione per professionisti e docenti, sono mezzi generalmente meno sviluppati rispetto alle aree urbane. I fondi destinati all'ERP potrebbero risultare insufficienti per vincere queste sfide, giacché i policy maker potrebbero decidere di investire in programmi per i quali il numero di alunni per ciascun docente sia più adeguato, il processo educativo e formativo sia più semplice, i costi siano inferiori anche grazie alle infrastrutture di comunicazione e sia maggiore il ritorno in termini di politica e visibilità immediata.

I programmi che promuovono l'accesso ad un'educazione e formazione adeguata, avvalendosi di sistemi educativi non formali per giovani ed adulti, non hanno beneficiato degli stessi finanziamenti e miglioramenti dell'educazione formale; ciononostante, per i giovani delle zone rurali (che rappresentano molto più del 50 per cento della popolazione rurale in molti Paesi in via di sviluppo) esiste una forte necessità di trarre beneficio dall'educazione e la formazione per sviluppare le proprie capacità di individuare cambiamenti e crisi e contribuire a livello locale e nazionale allo sviluppo socio-economico e culturale. *"... education is a key asset determining household ability to access higher return*

activities (whether in agriculture or outside) and escape poverty" (FAO, 2007b) (... l'educazione è l'elemento base per determinare l'abilità delle famiglie di accedere ad attività ad alto reddito (sia nel campo dell'agricoltura che in altri) e per sfuggire dalla povertà).

Nell'ambito dell'educazione formale, i professionisti che si sono avvalsi delle conoscenze dell'ERP hanno oggi una miglior visione delle barriere che impediscono ai bambini di frequentare la scuola. Si veda FAO/UNESCO-IIEP (2003) per una più dettagliata analisi di questo tema. Una di queste barriere è rappresentata dalla distanza delle scuole dalla residenza dei bambini in età scolare. I programmi che prevedono il trasporto gratuito a scuola si sono dimostrati efficaci perché contribuiscono ad incrementare l'accesso alla scuola e la continuità degli studi delle popolazioni rurali. Nelle aree a scarsa densità di popolazione, le pluriclassi più vicine alle residenze degli studenti possono rendere l'educazione formale più accessibile riducendo la durata del viaggio e le disuguaglianze di genere (FAO/UNESCO-IIEP, 2003). Anche la fame costituisce una significativa barriera alla regolare presenza a scuola. Un meccanismo efficiente per incrementare l'accesso, la continuità e il completamento degli studi e la prontezza ad imparare è quello di fornire pasti agli alunni. I programmi di alimentazione scolastica (*school feeding*) hanno un forte impatto. Secondo un rapporto del Programma Alimentare Mondiale (PAM) e dell'Istituto internazionale per la ricerca sulle politiche alimentari (IFPRI) su un programma in Bangladesh, l'alimentazione scolastica ha innalzato del 14,2 per cento il tasso di iscrizione e di 1,3 giorni al mese la frequenza, mentre ha ridotto del 7,5 per cento l'abbandono scolastico (IPFRI, 2004).

L'eliminazione o la riduzione di tasse scolastiche, l'accesso gratuito al materiale didattico e alle uniformi e, in minor parte, la costruzione di scuole in aree rurali sono state altre importanti misure per rimuovere le barriere alla frequenza della scuola formale primaria. Secondo l'UNESCO (2008), dal 1999 al 2004, in Africa subsahariana si è innalzata la media del tasso netto di iscrizione del 26 per cento con un incremento annuale sei volte maggiore che nella decade precedente al Quadro d'azione di Dakar per l'Educazione per tutti (2000). Anche l'aumento dell'11 per cento del tasso di iscrizione nell'Asia meridionale e occidentale è impressionante. In ogni caso, c'è ancora tanto da fare. Vi sono ancora Paesi dove l'iscrizione alla scuola primaria dei bambini è inferiore al 60 per cento. I bambini provenienti da famiglie povere spesso non frequentano la scuola o sono costretti a superare ostacoli enormi per beneficiare di un'educazione di qualità (UNESCO, 2008; UN Millennium Project, 2005). La Biennale del 2008 dell'ADEA sull'educazione post-primaria



ha sottolineato la scarsità delle opportunità per le popolazioni rurali di continuare i propri studi a livelli più alti del sistema scolastico ed ha raccomandato che i policy-maker affrontino la disuguaglianza tra le popolazioni rurali ed urbane a questo riguardo.

Un esempio dall'India: un partenariato tra il settore privato ed il governo garantisce milioni di pasti nelle scuole

Organizzazioni: Governo dell'India, Fondazione Deshpande, Fondazione Akshaya Patra

Fonte originale: http://www.clintonlobalinitiative.org/commitments/commitments_search.asp?Section=Commitments&PageTitle=Browse%20and%20Search%20Commitments

Nel gennaio del 2008, in India è stato lanciato un innovativo programma di alimentazione scolastica per fornire pasti nelle scuole ad oltre 200 milioni di bambini. L'obiettivo è quello di sviluppare un programma sostenibile a lungo termine promosso da governo, enti donatori privati e da singole persone per permettere che, almeno una volta al giorno, gli alunni, dall'asilo al decimo grado scolastico (equivalente al secondo anno di scuola media secondaria in Italia), ricevano un pasto. Il programma oggi è attivo a Karnataka, Uttar Pradesh, Rajasthan, Orissa e Gujarat ed è stato reso possibile grazie ad un partenariato stipulato tra la fondazione Deshpande di Andover, Massachusetts, Stati Uniti d'America, la fondazione Akshaya Patra in India ed il programma Midday Meal (pasto di mezzogiorno) promosso dal governo dell'India. La fondazione Deshpande, un'organizzazione recente fondata negli Stati Uniti nel 1996, sostiene il programma nell'ambito dell'innovazione, dell'imprenditoria e dello sviluppo internazionale. La fondazione Deshpande per questo programma ha finanziato, tramite donazione, la costruzione della cucina più grande del programma ed ha sostenuto la fondazione Akshaya Patra, considerata "un nuovo modello di ONG in India"; quest'ultima dirige oggi il programma di alimentazione scolastica più grande del mondo.

Il programma al momento fornisce pasti a più di 800 000 bambini ogni giorno e la maggior parte del cibo viene preparato in 11 grandi cucine centralizzate, tanto efficienti da poter preparare 100 000 pasti in meno di cinque ore con minimo sforzo e massima resa sostenibile. La cucina del distretto Hubli di Karnataka, considerata la più grande al mondo, può arrivare a preparare 200 000 pasti al giorno. Il programma prevede un design innovativo per le proprie cucine e forniture a catena che traggono vantaggio dalla produzione locale



degli agricoltori nei villaggi. Il cibo viene distribuito da camion in tutti i distretti scolastici, comprese le aree rurali, sigillato in contenitori di acciaio inossidabile e trasportato con speciali veicoli termo-isolati e fuori polvere.

Il programma, inoltre, prevede una componente speciale per le scuole rurali più lontane dove a gruppi di donne vengono insegnate l'igiene e la nutrizione applicate alla preparazione quotidiana di pasti mantenendo gli stessi alti standard di qualità richiesti nelle cucine centrali certificate. Le cucine più piccole nelle aree rurali possono provvedere all'alimentazione di circa 600 bambini al giorno.

Il pasto scolastico è un importante punto di incontro tra l'educazione e la salute del bambino. In India, più di 40 milioni di bambini sono affetti da malnutrizione e da disturbi come anemia e diarrea. Per molti bambini, quello nella scuola rappresenta il pasto principale della giornata perché apporta circa il 40 per cento del fabbisogno giornaliero di micronutrienti. Studi condotti nella città di Bangalore e nei villaggi rurali del Rajasthan hanno mostrato che i pasti scolastici contribuiscono in maniera significativa ad aumentare la frequenza scolastica, soprattutto tra le bambine, e la capacità di apprendimento.

Un esempio dalla Bolivia comunità rurali isolate superano le barriere educative

Organizzazioni: Fondazione People, Fondazione W.K Kellogg, governi municipali (o locali)

Fonte originale: <http://wkkf.org/default.aspx?tabid=94&CID=145&NID=85&ItemID=5001013&LanguageID=0>

A classificarsi al secondo posto per il premio Experiences in Social Innovation (Esperienze nell'innovazione sociale) del 2006/2007, organizzato dall'ECLAC, è stato il Programma Student Family Lodging (Accoglienza degli studenti presso le famiglie) della fondazione boliviana People che ha ottenuto un considerevole successo perché ha permesso a giovani appartenenti a famiglie estremamente povere e residenti in comunità isolate, tra le montagne della Bolivia, di frequentare la scuola regolarmente.

Il programma, cominciato come un piccolo progetto 10 anni fa, ora conta oltre 280 studenti provenienti dai distretti di Yanacachi, Llallagua, Pocoata e Colquecha. La sostenibilità di questo modello è garantita dal supporto finanziario che i governi municipali donano firmando accordi con la fondazione People, impegnandosi ad elargire finanziamenti dal budget annuale.

La regione andina della Bolivia è caratterizzata da un indice di sviluppo basso e da un ampio numero di comunità isolate. Nella zona delle Ande, il tasso di abbandono scolastico è tra i più alti del Paese e, al nord, nella città di Potosi, soltanto nel 58,5 per cento delle scuole ci sono classi di grado superiore al terzo (equivalente al secondo anno di scuola elementare in Italia). La distanza media tra le comunità e le scuole che hanno corsi fino all'ultimo anno dell'obbligo scolastico, l'ottavo grado (equivalente all'ultimo anno di scuola media inferiore in Italia), è di 11 chilometri che un bambino, a piedi, percorre in circa due ore.

Il programma consiste nella creazione di centri educativi in villaggi posti in luoghi strategici che permettono ai bambini provenienti dalle vicine comunità di accedere alla scuola più facilmente. L'iniziativa prevede anche una rete di sistemazioni presso famiglia. Durante la settimana, i giovani si concentrano sui loro studi e partecipano ai seminari di formazione su nutrizione, igiene e salute. Durante il fine settimana, i ragazzi tornano a casa. Come parte integrante del programma, gli insegnanti ricevono una regolare formazione per migliorare la qualità dell'insegnamento.

È interessante sapere che il programma si basa su un'ancestrale tradizione della popolazione boliviana indigena Aymara che prende il nome di *utawawa*. In passato le famiglie che vivevano lontane dalla scuola potevano mandare i propri figli a vivere con familiari o padrini. Sorgeva però un problema poiché, in cambio di una stanza e del cibo, il giovane doveva assolvere gravosi compiti domestici o agricoli. Se da un lato questa tradizione ha permesso di educare dei ragazzi, dall'altra ha contribuito alla diffusione del lavoro minorile.

Secondo questo programma, la qualità del servizio messo a disposizione dalla famiglia ospitante è strettamente monitorato dal personale di ciascun centro educativo. Tra i diritti dello studente c'è quello di avere un letto, beneficiare di un'alimentazione adeguata e vivere in condizioni igieniche accettabili. È stato ampiamente dimostrato che questo programma permette agli studenti di migliorare il proprio rendimento scolastico e permette un innalzamento del numero di studenti iscritti. Molti studenti hanno ottenuto buoni risultati scolastici senza dover lavorare per pagarsi gli studi e soddisfare i loro bisogni primari.

Il comitato di valutazione dell'ECLAC ha affermato che questo programma si distingue per numero di risultati ottenuti; vale a dire un miglioramento significativo dell'accesso, la frequenza ed il completamento del ciclo di scuola primaria, la presenza delle ragazze e il contributo al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio relativi all'istruzione primaria universale e le pari opportunità di genere nell'istruzione primaria e secondaria.





SFIDA 2

Qualità dell'educazione e della formazione

La qualità dell'educazione e della formazione nelle aree rurali è inferiore rispetto a quella delle aree urbane. Tuttavia, la qualità rimane un aspetto cruciale per qualsiasi progresso dell'ERP. Essa dipende da molti fattori come la qualità delle infrastrutture scolastiche esistenti, dei collegi e dei centri di formazione; la preparazione e la competenza di divulgatori agricoli e insegnanti; la qualità del materiale di apprendimento ed insegnamento; e l'impiego della valutazione formativa per un costante miglioramento. Altri fattori influenti sono la leadership per assicurare a lungo termine risorse e motivazione, un curriculum elaborato per gruppi specifici e forti legami con la comunità che possano garantire il sostegno. La rilevanza* dell'educazione e della formazione è fondamentale per aumentare l'interesse delle popolazioni rurali verso questi temi assicurando, altresì, la loro utilità. Un apprendimento contestualizzato permette agli studenti di tutte le età di imparare, risolvere problemi reali ed acquisire abilità utili per la vita di tutti i giorni (FAO/UNESCO-IIEP, 2003). Quando il curriculum, il materiale didattico ed i metodi educativi sono formulati in modo che siano rilevanti per le popolazioni rurali, genitori e studenti comprendono meglio la qualità e l'utilità dell'educazione.

L'educazione non formale raramente è obbligatoria. Per questo la sua rilevanza ricopre un ruolo di fondamentale importanza per attrarre alunni giovani ed adulti delle aree rurali. Se gli abitanti delle zone rurali percepiscono che la qualità e la rilevanza dell'educazione sono scarse, tornano sui propri passi e possono semplicemente decidere di non continuare le sessioni educative o formative.

In alcuni casi è necessaria una certa flessibilità per introdurre contenuti locali nell'educazione e formazione. I programmi permettono di inserire contenuti locali avvalendosi di uno sviluppo partecipativo del curriculum, e quindi adatto a distretti e regioni, abbinati alla pianificazione di curricula nazionali, possono avere un più forte impatto rispetto ai programmi formulati esclusivamente a livello centrale (FAO, 2002b).

* N.d.T. La "rilevanza" è qui considerata come elemento indispensabile per migliorare la qualità dell'educazione e della formazione. Richiede, pertanto l'adeguamento dei sistemi educativi e dei programmi in modo che i principi dello sviluppo scientifico e della modernizzazione possano essere appresi in modo da rispettare i differenti contesti socio-culturali di chi apprende.

Gli interessi degli alunni saranno meglio riflessi da un'educazione ed una formazione che permettano ai cittadini delle aree rurali di conformarsi a nuove realtà e tendenze, come la salute e le sfide del mercato, i cambiamenti climatici e la gestione delle risorse naturali sostenibili. Una delle difficoltà associate a nuove realtà e tendenze è il fatto che gli allievi potrebbero non comprendere immediatamente l'importanza dell'educazione e della formazione su tale tema.

I Piani d'azione nazionali EFA si sono dimostrati validi poiché hanno condotto nelle aule milioni di studenti in più rispetto a dieci anni fa. Politiche più aggressive sono necessarie per assicurare ad un maggior numero di alunni rurali l'iscrizione, la frequenza e il completamento del ciclo di scuola di base e la continuazione nei cicli successivi. Puntare sull'alta qualità dell'educazione è un elemento importante di una strategia per limitare l'abbandono scolastico. Un altro mezzo per sostenere un'educazione valida è quello di avvalersi di innovazioni educative; ad esempio, i programmi di orti scolastici**, si sono rivelati molto efficaci per aumentare la rilevanza e la qualità dell'educazione nell'insegnamento di lingua, matematica, scienze, agricoltura e imprenditoria.

Un esempio dall'Honduras: un'educazione alternativa raggiunge giovani ed adulti nelle zone rurali

Organizzazioni: Educados, USAID, governo dell'Honduras, comuni, ONG ed il settore privato

Fonte originale: <http://www.educatodos.hn/> e <http://comminit.com/en/node/149305>

Fondato nel 1996, *Educados* è stato il modo scelto dal Segretario per l'Educazione dell'Honduras per portare i ragazzi nelle scuole e garantire che giovani ed adulti completino almeno il sesto grado d'educazione (equivalente all'ultimo anno di scuola media in Italia) come indicano gli obiettivi nazionali dell'EFA. Alcune indagini indicano che, in passato, circa 540 000 studenti hanno abbandonato la scuola ed 1,1 milioni di giovani tra i 19 ed i 30 anni non sono riusciti a terminare il nono anno della scuola di base. Inoltre, si evince che molti adulti hanno ricercato mezzi alternativi per acquisire un'educazione di base. L'obiettivo principale del programma era di accrescere la partecipazione economica e

** N.d.T. Si intende per orto scolastico la pratica di utilizzare l'orto della scuola come laboratorio didattico per trarne dimostrazioni e risultati concreti da abbinare allo studio teorico.

le entrate dei più poveri facilitando l'accesso ad un'educazione di base di qualità per adulti e giovani che avevano abbandonato gli studi.

Con il supporto di USAID, dei comuni, delle organizzazioni volontarie private e delle attività commerciali, l'iniziativa *Educatodos* è stata sviluppata come una risposta conveniente alla richiesta di educazione di base in tempi più brevi rispetto al sistema educativo tradizionale. Il programma è stato avviato come un'opportunità per giovani ed adulti delle aree rurali più isolate di completare il ciclo educativo dal primo al sesto grado in soli tre anni. Nel 2000, il programma ha incluso il settimo, l'ottavo ed il nono grado (equivalente al primo anno di scuola superiore in Italia) ed oggi vede che giovani ed adulti iscritti annualmente sono 80 000 divisi in due corsi ogni anno.

Le lezioni di *Educatodos* si tengono in edifici comunitari pubblici e privati come, ad esempio, in fabbriche, attività commerciali, scuole, chiese e centri comunitari. Il curriculum viene presentato attraverso una radio interattiva integrando materiale audio e stampato. Circa 4 000 facilitatori* con diversi percorsi educativi hanno volontariamente portato avanti nei centri formativi il programma i cui contenuti didattici sono contenuti nel Curriculum nazionale per l'educazione di base. Nel 2001, uno studio condotto da ricercatori dell'Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morozán ha comparato l'apprendimento degli studenti di *Educatodos* e dei bambini iscritti nel tradizionale sistema educativo nazionale. I risultati hanno evidenziato che gli studenti di *Educatodos* hanno risultati simili e, in alcuni casi, migliori in lingua spagnola e matematica rispetto ai ragazzi che avevano frequentato la tradizionale scuola pubblica. Questo ad indicare che i risultati sono stati ottenuti nonostante le minori risorse, il minor tempo passato nelle scuole e l'aiuto di facilitatori volontari al posto dei docenti.

Il programma ha documentato che gli anni addizionali di scolarità hanno permesso un incremento dei guadagni di tutti i diplomati di *Educatodos* di un totale di 250 milioni di dollari statunitensi. Altri benefici derivati dalla partecipazione al programma *Educatodos* sono stati il miglioramento delle condizioni di salute delle famiglie, la maggior accettazione e utilizzo della pianificazione familiare, la diminuzione dei tassi di abbandono scolastico e delle ripetenze ed un aumento della partecipazione civica.

* N.d.T. Si intende per "facilitatore" il soggetto, o l'organizzazione, che avvalendosi delle proprie conoscenze aiuta persone o organizzazioni nel raggiungimento dei propri obiettivi.

Un esempio dall'India: laboratori mobili aumentano l'entusiasmo per l'insegnamento delle scienze nelle classi delle zone rurali

Organizzazioni: Fondazione Agastya International, Give2Asia, governo dell'India

Fonte originale: <http://www.agastya.org/aboutus.htm> e <http://www.agastya.org/report0708.pdf>

Agastya International è un'ONG fondata da imprenditori, educatori, ricercatori, insegnanti e bambini con lo scopo di trasformare e rafforzare l'educazione primaria e secondaria in India, comprese le sue aree rurali. Questa organizzazione ha sviluppato un modello adeguato e riproducibile in tutto il mondo per l'insegnamento delle scienze. Fino ad ora, Agastya, con il suo programma, ha riunito più di 70 000 docenti e due milioni di bambini.

In India, specialmente nei villaggi rurali, il metodo educativo prevalente è quello monotono basato sull'apprendimento meccanico, che non fornisce ai bambini gli strumenti necessari per superare la povertà. In quanto potenza tecnologica mondiale, l'India continua a concentrare le proprie risorse educative su gruppi urbani ristretti di ingegneri e scienziati provenienti dalle città ignorando la principale componente della sua popolazione, cioè le comunità rurali, cui manca un'adeguata educazione primaria e secondaria. Tra i ragazzi al di sotto dei 15 anni, si stima che 13 milioni non sono ancora iscritti a scuola e che la maggior parte di loro è costituita da bambine e vive in aree rurali.

Con il supporto finanziario di Give2Asia, la fondazione Agastya International ha creato e adottato un innovativo programma didattico avvalendosi di laboratori mobili che hanno percorso migliaia di chilometri negli stati meridionali come Andhra Pradesh, Karnataka e Tamil Nadu. Ciascun laboratorio viene utilizzato da circa 30 000 studenti l'anno.

Fanno parte del programma circa 30 mini bus attrezzati di tavoli pieghevoli, schermi per proiezione e modelli sperimentali. Le lezioni si tengono negli edifici delle scuole dei villaggi, sotto gli alberi oppure, quando il tempo lo permette, all'aria aperta. Il programma non attrae solo studenti ed insegnanti, ma anche genitori, braccianti e abitanti del villaggio. Il laboratorio di scienze mobile visita settimanalmente la maggior parte delle scuole per un periodo di diverse settimane, per mantenere una continuità.

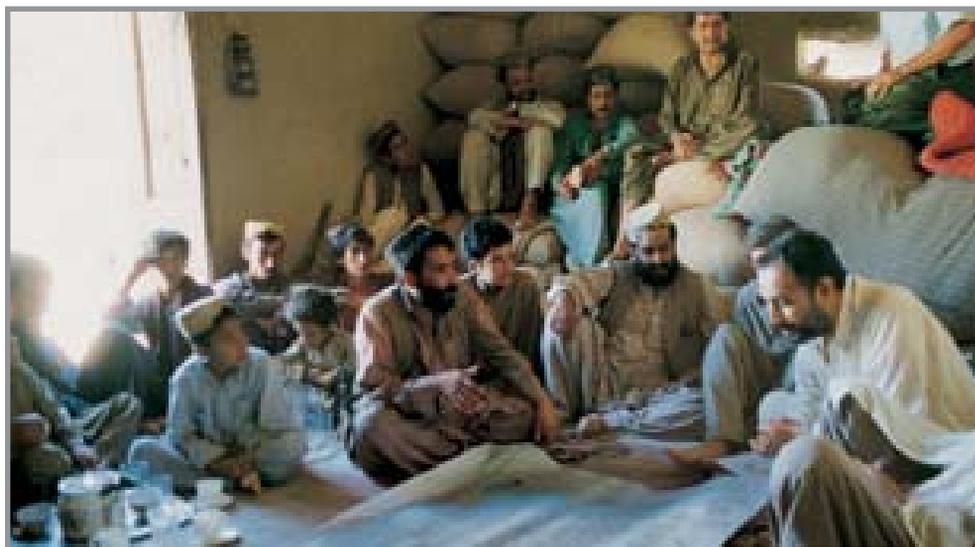
Per spiegare e dimostrare alcuni principi scientifici si sono sviluppati più di 120 divertenti e semplici esperimenti che richiedono spesso l'impiego di materiale facilmente reperibile e a basso costo. L'apprendimento risulta, dunque, pragmatico e deduttivo stimolando la creatività e la capacità di risolvere problemi.



Ad esempio, uno di questi esperimenti prevede che i bambini si bendino e che venga data loro una tazza con dell'acqua; lo scopo è quello di individuare e distinguere il liquido insapore, salato e dolce. In questo modo, i bambini apprendono delle nozioni sul legame tra il cervello ed i cinque sensi. In un altro esperimento, ci si avvale di un giornale arrotolato per simulare un improvvisato telescopio per dimostrare il concetto della rifrazione, mentre si utilizza una scatola per scarpe per imitare il funzionamento di una macchina fotografica.

Il programma generalmente coinvolge dai 50 ai 100 ragazzi per lezione. I gruppi di docenti dedicano ad ogni centro dalle due alle tre ore ed ogni lezione dura circa 45 minuti. Un team "itinerante" può visitare circa due o tre scuole al giorno, a seconda della distanza l'una dall'altra, e periodicamente organizza nelle campagne una fiera delle scienze dove si assumono studenti volontari tra i 14 ed i 16 anni con lo scopo di illustrare gli esperimenti ai ragazzi più giovani.

Le valutazioni del programma hanno mostrato che c'è stato un forte cambiamento dell'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'apprendimento. Ragazzi e genitori sembrano aver trovato un nuovo interesse verso la scuola e l'educazione in generale. Gli insegnanti si sono mostrati più motivati, ed applicano nuove tecniche di insegnamento grazie all'approccio interattivo all'apprendimento utilizzato nei laboratori mobili di scienze.



SFIDA 3

Decentralizzazione e coinvolgimento comunitario

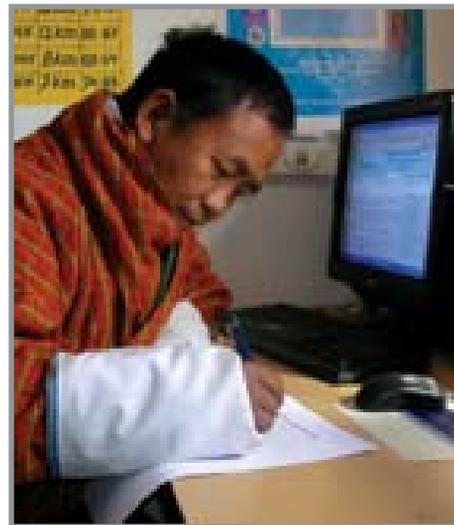
I governi accettano diversi gradi di decentralizzazione nei processi decisionali e nella distribuzione di risorse. In alcuni casi, la decentralizzazione è vista come una misura di risparmio e un modo per ridurre le lungaggini delle burocrazie centrali, in altri è considerato un modo di rendere i servizi più efficienti, giacché i processi decisionali si abbreviano e le azioni diventano sempre più rilevanti alle circostanze locali. Lo stesso si può dire per l'educazione, la formazione e lo sviluppo di capacità.

La decentralizzazione è una risposta ai sistemi educativi nazionali più tradizionali e controllati centralmente. Quando la stessa decentralizzazione è abbinata ad una maggiore flessibilità nei curriculum formali e non formali e ad un controllo locale dei contenuti, i risultati si possono considerare promettenti. Un maggior coinvolgimento della comunità nei programmi educativi e formativi è uno dei benefici del processo decisionale educativo controllato a livello locale. Diversi test hanno dimostrato che i sistemi educativi e formativi che prevedono l'integrazione di curricula pianificati a livello centrale con elementi locali determinati su suggerimento della comunità, sono efficaci. Ad esempio, la Thailandia ha decentralizzato il 40 per cento del curriculum perché fosse basato su necessità comunitarie o locali (FAO/UNESCO-IIEP, 2002).

Altre forme di flessibilità si dimostrano fondamentali nel raggiungimento di un miglior accesso a educazione e formazione. Ad esempio, gli orari scolastici e formativi non formali dovrebbero adattarsi alle necessità meteorologiche ed agricole ed agli spostamenti delle popolazioni nomadi (Acker e Gasperini, 2008; ADB/UNESCO-IIEP, 2005). I processi educativi formali che si avvalgono di un controllo locale possono permettere miglioramenti come l'utilizzo della lingua locale come mezzo di istruzione fino agli anni intermedi della scuola primaria. Inoltre, questi permettono maggior flessibilità in caso di modesti ritardi dell'età di accesso scolastico da parte di bambini che vivono in aree rurali remote, che per frequentare devono percorrere lunghe distanze. Il coinvolgimento della comunità potrebbe, inoltre, portare alcuni suoi membri ad insegnare abilità che divulgatori agricoli ed insegnanti potrebbero non avere.

La decentralizzazione può rappresentare il primo passo verso un maggior coinvolgimento comunitario. Un approccio partecipativo e comunitario alla gestione scolastica ed allo sviluppo di curricula ha aumentato il senso di appropriazione e partecipazione da parte della





comunità e ciò conduce ad un aumento delle iscrizioni (FAO/UNESCO-IIEP, 2006b). Le famiglie nelle aree rurali hanno bisogno di sapere che l'educazione che i bambini ricevono è rilevante per la loro vita, che la scuola è un ambiente sicuro e che le istituzioni scolastiche provvedono ad una seria supervisione. Lo sviluppo di organizzazioni genitori-insegnanti può avere un impatto significativo sulle risorse disponibili a scuola, ma anche sul miglioramento del controllo della qualità, sulla pertinenza dell'insegnamento, e su altri fondamentali elementi di supporto come i programmi di alimentazione scolastica. Una migliore collaborazione tra la scuola e la comunità permette un apprendimento che combina attività nella classe e nella comunità (FAO/UNESCO-IIEP, 2005a).

Gli orti scolastici o le radio scolastiche rurali rappresentano due possibili mezzi per promuovere il coinvolgimento della comunità.

In questo ambito la partecipazione locale ed il controllo sulle iniziative formative rappresentano un elemento critico per il successo. Ad un workshop dell'ERP tenutosi a Bangkok nel 2002, questo processo di responsabilizzazione e aumento del ruolo decisionale della comunità è stato definito come una transizione dalla centralità dell'aiuto alla responsabilità comunitaria.



Ciononostante, la decentralizzazione presenta anche un lato oscuro in quanto usata dai governi centrali come scusa per spostare i fondi dall'ERP a servizi educativi che favorivano l'élite fornendo educazione gratuita alle popolazioni urbane e offrendo alle popolazioni rurali, invece, un'educazione basata sulla condivisione dei costi.

Le politiche di ripartizione dei costi (*cost-sharing*), spesso raccomandate negli interventi di aggiustamento strutturale, hanno determinato una diminuzione dell'accesso all'educazione e la formazione da parte delle comunità rurali. Nel 2000, la Banca Mondiale ha riconosciuto gli effetti negativi della ripartizione dei costi nell'aumentare l'accesso ai servizi di educazione di base ed ha riformulato le proprie politiche smettendo di raccomandare tale ripartizione nell'educazione di base.

Per ciò che riguarda l'educazione non formale, i centri formativi comunitari rurali possono provvedere all'educazione di base prestando particolare attenzione allo sviluppo di competenze e abilità, all'educazione relativa all'ambiente, alla salute e all'AIDS/HIV (FAO/UNESCO-IIEP, 2005a). Questi centri possono essere delle semplici scuole primarie usate per l'educazione degli adulti dopo l'orario scolastico.



Un esempio dalla Cambogia: l'importanza del coinvolgimento della comunità per l'educazione di qualità nelle aree rurali

Organizzazioni: World Education, EQUIP1, Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport

Fonte originale: http://www.worlded.org/WEIInternet/features/cambodia_rural_communities.cfm

Nonostante la costituzione cambogiana garantisca il diritto ad un'educazione di base per tutti i bambini del Paese, esiste comunque un divario tra le linee politiche e la realtà. Le barriere per giungere ad un'educazione di base di qualità, specialmente nelle aree più remote, sono costituite da una scarsa rilevanza data all'educazione, mancanza di insegnanti, risorse finanziarie limitate, lunghe distanze da percorrere per raggiungere la scuola ed una scarsa considerazione dell'educazione percepita a livello familiare e comunitario.

In alcune aree rurali, le strutture scolastiche sono inadeguate ed è difficile assumere insegnanti date le scarse condizioni di vita e lavorative nei villaggi. Molte famiglie non possono permettersi di pagare tasse scolastiche e costi di materiali didattici, divise scolastiche ed altro preferendo lasciare i propri figli, specialmente le femmine, a casa ad accudire i fratelli più piccoli e svolgere le faccende domestiche.

Il programma ESCUP è stato sviluppato per aumentare l'accesso e migliorare la qualità dell'educazione di base nelle comunità rurali. Questa iniziativa è stata attuata nelle provincie di Kampong, Cham, Kratie e Mondulkiri avvalendosi del supporto tecnico di World Education, American Institute for Research (Istituto americano per la ricerca) ed EQUIP1, secondo un accordo di cooperazione con il Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport. L'area di intervento include la formazione dei docenti, l'accesso e la qualità dell'educazione e lo sviluppo di associazioni scuola-comunità.

Nel villaggio di Chour Krang, nella provincia a nord-est di Kratie, i bambini della minoranza Steang dovevano camminare per circa quattro chilometri attraversando dense boscaglie e foreste per raggiungere le proprie scuole e questo aveva per conseguenza l'iscrizione tardiva a scuola dei bambini più giovani. Un problema simile lo avevano i bambini di Beoung Char, un'isola al centro del fiume Mekong lungo il confine con la provincia di Kratie. Le loro famiglie, infatti, erano sparse su tutti i 15 chilometri di estensione dell'isola che mancava di vere e proprie strade; nonostante ci fossero tre scuole sull'isola, queste erano troppo distanti perché i bambini riuscissero a frequentarle.



Per risolvere alcuni di questi problemi, World Education ed i suoi partner hanno cominciato ad organizzarsi in comitati formati da insegnanti, genitori e capi di villaggio. Con il sostegno del progetto ESCUP, i membri della comunità hanno lavorato insieme per intraprendere le azioni necessarie. In Chour Krang, i membri delle comunità hanno costruito un edificio scolastico temporaneo più vicino al villaggio. ESCUP si adoperò provvedendo ai fondi per i materiali, e la comunità fornì la mano d'opera. Da questa attività è risultato che genitori e capi dei villaggi oggi sono più coinvolti ed impegnati a far frequentare la scuola ai bambini. Più di 113 bambini oggi vanno a scuola ed è possibile iscrivere i più piccoli a partire dai sei anni, giacché non è molta la distanza da percorrere per andare a scuola. La comunità ed i docenti lavorano insieme per identificare coloro che hanno abbandonato la scuola ed aiutarli a ritornare.

A Beoung Char, il comitato scolastico ha costruito tante piccole scuole in aree lontane dagli già esistenti edifici scolastici del governo. È stato difficile trovare un insegnante che volesse vivere e lavorare in aree così remote. ESCUP ha collaborato con la comunità per identificarne membri da formare come insegnanti; questo ha portato grandi vantaggi, perché gli insegnanti provenienti dalle comunità locali comprendevano meglio i bambini e la loro situazione. In Cambogia, ESCUP ha reso possibile una migliore comunicazione e collaborazione tra le comunità, le scuole ed il Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport rafforzando il ruolo della comunità nella promozione di un'educazione di qualità per i propri giovani.

Un esempio dalla Cina: elaborazione di un curriculum comunitario sull'ambiente per arricchire l'educazione primaria nelle aree rurali

Organizzazioni: Fondazione Rural China Education, Green Watershed, Brooks, Riserva naturale Lashi Hai, Ufficio per l'Educazione

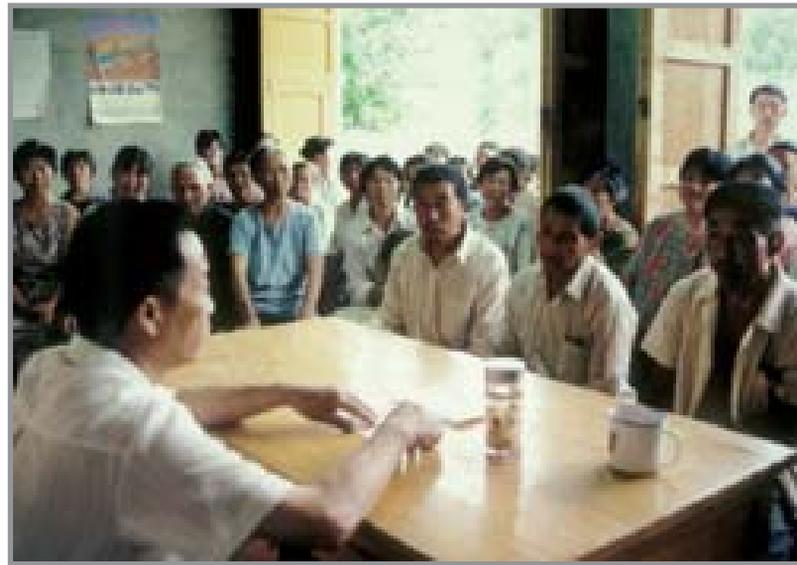
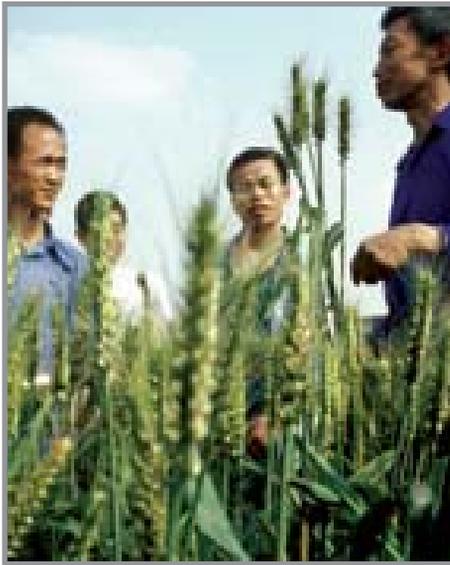
Fonte originale: http://www.ruralchina.org/site/index.php?option=com_content&task=view&id=72&Itemid=113

Il progetto Native Soil Education (Educazione delle terre indigene), in collaborazione con scuole locali, rappresenta il tentativo della fondazione Rural China Education di arricchire il curriculum nazionale con un piano di lezioni non formali adattandolo ad interessi ed esigenze locali.

Il progetto è stato condotto nel comune di Lashi, nella provincia dello Yunnan che è situata nella Cina meridionale, in un'area molto importante dal punto di vista ambientale chiamata il bacino Lashi Hai, dove il fiume Yangtze e Lancang si incontrano dando vita al lago Lashi. Le acque che ne derivano formano il fiume Mekong che passa attraverso cinque Paesi, gettandosi infine nel Mar Cinese meridionale.

Il bacino, che include uno dei rari territori montagnosi e paludosi del Paese, presenta una ricca diversità biologica e culturale. La maggior parte delle persone appartiene ad una delle due minoranze etniche: i Naxi e gli Yi. Le attività lavorative tradizionali sono la pesca nelle acque del lago Lashi, l'agricoltura e l'impiego come boscaioli per il governo.

Negli anni '90, una serie di politiche inadeguate e la costruzione di una diga resero le comunità presenti nell'area prostrate dalla povertà e le minoranze etniche si trovarono ad



essere ancora più svantaggiate. La diga danneggiò gravemente l'ecosistema locale e le terre agricole; il governo dichiarò quella del Lago Lashi una palude protetta impedendo anche la pesca. Nel 1998, il governo impedì il disboscamento della provincia compiendo un'azione provvidenziale per l'ambiente ma devastante per l'economia locale e per i boscaioli le cui entrate dipendevano dalla propria attività.

Grazie al governo e a due ONG, Green Watershed e Brooks, la situazione sta migliorando. Le comunità presenti presso il bacino stanno diventando consapevoli e assumono maggior responsabilità per ciò che concerne la gestione delle risorse naturali nell'area. Per rafforzare questa tendenza, è stato avviato il progetto Native Soil Education per rendere i giovani orgogliosi della propria terra, cultura ed ambiente naturale circostante. Questo aiuta i più piccoli a capire i recenti e drastici cambiamenti avvenuti nella zona e li dota di abilità e conoscenze utili per contribuire allo sviluppo sostenibile della loro comunità ora e in futuro.

Il processo di sviluppo del curriculum è cominciato nel novembre del 2006; i membri della comunità hanno partecipato e la maggior parte delle componenti del curriculum sono



state suggerite dalle comunità locali. Ad esempio si è promosso lo studio di letteratura ed arte indigena con storie di vita, narrate dai membri della comunità, e relative a posti e scene di vita quotidiana degli studenti. Dopo lunghi colloqui all'interno della comunità, il team del progetto e gli insegnanti della zona hanno dedicato mesi alla scrittura di un manuale ed alle attività correlate.

Il testo, *I love Lashi Hai*, è stato usato nelle classi di terzo e quarto grado (equivalente alla quarta e quinta elementare in Italia) con lo scopo di incoraggiare gli alunni a porsi delle domande e a compiere delle ricerche. Il progetto promuove metodi di insegnamento che stimolino gli studenti a saperne di più e contribuiscano allo sviluppo delle comunità locali. Una parte delle lezioni è dedicata alle simulazioni ed alle attività di ricerca che incoraggiano l'apprendimento attivo e fornisce agli studenti gli strumenti per agire. Durante la pausa estiva, gli insegnanti delle scuole sono invitati ad un campo estivo dove imparano attività pratiche basate su metodi partecipativi sempre in relazione al curriculum il quale, pur essendo di recente ideazione, sembra presentare dei riscontri iniziali molto positivi.

Un esempio dal Nepal: scuole gestite dalla comunità nelle zone rurali

Organizzazioni: Banca Mondiale, Centre for Community Development and Research (Centro per lo sviluppo e la ricerca comunitaria), UNDP, Programma Alimentare Mondiale, UNICEF

Fonte originale: <http://www.irinnews.org/report.aspx?reportid=28862> e http://www.ccoder.org/com_school.htm

Negli anni passati, ERP ha avuto molti problemi in Nepal. Il tasso di alfabetizzazione di questo Stato è uno dei più bassi al mondo e quello di abbandono scolastico dei bambini è stato uno dei più alti (70 per cento). Le scuole generalmente non presentano strutture adeguate e gli insegnanti non sono qualificati o motivati. L'insurrezione maoista che si espande in tutto il Paese ha perturbato l'educazione in modo particolare, soprattutto nelle zone rurali.

Per migliorare la qualità e l'accesso all'educazione, ed avvicinarsi al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, il governo, con l'appoggio della comunità internazionale ed enti donatori, ha tracciato un percorso per trasferire gradualmente la responsabilità dell'educazione alle comunità locali. Le basi legali delle scuole comunitarie sono state



poste nel 1999 con il Local Self-Governance Act (Legge di autogoverno locale). Il primo trasferimento è avvenuto nel 2002 quando 95 scuole passarono sotto la gestione delle comunità locali.

Perché dia frutti positivi, questa riforma su vasta scala ha bisogno dell'assistenza di organizzazioni ed agenzie di sviluppo internazionali e di ONG nazionali e locali. Vi sono molte iniziative supportate da diverse agenzie di sviluppo ed organizzazioni non governative, come il Community School Support Programme (CSSP – Programma di supporto scolastico comunitario), finanziato dalla Banca Mondiale, la Community-Owned Primary School (COPE – Scuola primaria comunitaria), finanziata dai progetti supportati dall'UNDP, dal Programma Alimentare Mondiale, l'UNICEF e l'UNFPA, e le scuole comunitarie finanziate dal Centre for Community Development and Research (CCODER – Centro per lo sviluppo comunitario e la ricerca). In molti casi, il governo elargisce alle scuole un sussidio "una tantum" di 1 500 dollari statunitensi gestiti dalle comunità locali. Dopo questo contributo iniziale, le scuole sono totalmente indipendenti, senza ulteriori ingerenze da parte del governo.



La maniera di gestire le scuole risulta in qualche modo diversa a seconda di quale sia l'organizzazione o agenzia donatrice. Ad esempio, le scuole del CSSP sono gestite unitamente agli insegnanti, genitori, capi della comunità e un'organizzazione regionale, il Regional Community Development Committee (RCDC – Comitato regionale per lo sviluppo comunitario). L'organizzazione regionale è un'associazione di vari organismi a livello locale chiamati Community Development Committee (CDC – Comitato di sviluppo comunitario). Ciascun CDC manda dei propri rappresentanti al Community Education Committee (CEC – Comitato per l'educazione comunitaria). Il CEC, insieme a docenti e genitori, è responsabile per l'organizzazione, la supervisione ed il controllo di tutto ciò che è legato alla scuola. In questo modo, le scuole sono gestite dalla comunità con forte partecipazione e senso di appartenenza. Ad esempio, il CEC ha il potere di assumere o licenziare insegnanti che non rientrano negli standard richiesti.

La riforma educativa ha dovuto affrontare diverse sfide e controversie. La Nepal National Teachers Association (Associazione nazionale degli insegnanti del Nepal), con i suoi 80 000 membri, si oppone alla riforma. Agli insegnanti non piace che le comunità locali abbiano la responsabilità della supervisione, l'assunzione ed il licenziamento. I maoisti vogliono che il governo torni sui suoi passi e lo accusano di esimersi dalle proprie responsabilità.

Le indicazioni che abbiamo ci suggeriscono che, dato il mal funzionamento delle scuole sotto il controllo del governo, la riforma scolastica comunitaria ha dato i suoi frutti. Nel 2007, il portale Katiput in Nepal ha riportato che in 500 scuole comunitarie nel distretto di Ilam erano iscritti più ragazze che ragazzi. Stime dell'International Development Association (Associazione internazionale di sviluppo) della Banca Mondiale hanno mostrato che in un campione di 30 scuole comunitarie selezionate che servono 10 000 famiglie, il numero dei ragazzi che hanno abbandonato la scuola (tra i 5 ed i 9 anni) è diminuito dal 41 al 15 per cento e quello delle ragazze dal 42 al 15 per cento. Si è scoperto inoltre che il senso di appartenenza e partecipazione comunitaria è aumentato, fatto confermato dal maggior numero di incontri del School Management Committee (Comitato di gestione delle scuole), dalle maggiori risorse generate e dalle più frequenti visite alla scuola da parte dei genitori. Ad ulteriore conferma, molti bambini vengono trasferiti dalla scuola privata a quella comunitaria, l'assenteismo del corpo docenti si è ridotto e l'ambiente educativo migliora.





SFIDA 4

Ambienti formativi in linea con le esigenze di genere

Le barriere che impediscono una piena partecipazione delle donne, giovani e bambine che vivono in zone rurali all'educazione e alla formazione sono numerose e ben documentate. I requisiti che abilitano al lavoro, i compiti agricoli e domestici, le barriere culturali, la mancanza di alloggi sufficientemente controllati, l'abuso sessuale e la diffusa disparità sessuale costituiscono solo una piccola parte degli ostacoli verso una maggiore partecipazione. Sfortunatamente, le barriere legate alle differenze di genere che ostacolano la formazione ed educazione nelle aree rurali sono maggiori rispetto alle aree urbane (FAO/UNESCO-IIEP, 2006b).

C'è una forte evidenza scientifica che indica una stretta correlazione positiva tra gli investimenti nell'educazione e la formazione delle bambine e delle donne e la resa sociale di tali investimenti. Nell'*Higher agricultural education and opportunities in rural development for woman* (FAO, 1997, Prefazione) si legge:

“From a developmental perspective, investing in the education of females has the highest rate of return of any possible investment in developing countries” (Da una prospettiva di sviluppo, investire nell'educazione della donna ha il più alto tasso di resa di qualsiasi altro investimento nei Paesi in via di sviluppo).

Per attirare le studentesse e dare continuità ai loro studi sono necessari alcuni accorgimenti. L'impiego di orari più flessibili, per lasciar spazio ai momenti di lavoro intenso, è risultato in un aumento della frequenza scolastica di bambini, ragazzi ed adulti che frequentavano scuole e corsi di formazione agricola. Nel caso in cui, poi, i centri formativi o le scuole siano lontane dalle case delle studentesse, delle strutture di accoglienza sicure e ben controllate contribuiscono al benessere delle partecipanti e ispirano fiducia tra i membri delle loro famiglie che potrebbero avere potere decisionale sulla frequenza scolastica della donna. Inoltre sicurezza e privacy per le donne come ad esempio, toilette separate, sono fattori importanti (UN Millennium Project, 2005) così come l'accesso all'acqua per l'igiene personale delle giovani studentesse.

In ambito scolastico formale, vi sono molte innovazioni che si sono dimostrate efficaci. I pasti da portare a casa per le bambine, ad esempio, possono supplire alla mancanza del loro lavoro derivante dalla frequentazione scolastica (FAO/UNESCO-IIEP, 2006b).



Anche i fondi diretti condizionati come la *Bolsa Escola* (poi *Bolsa Familia*) utilizzata in Brasile per ricompensare le famiglie che permettono ai propri figli di frequentare la scuola si sono dimostrate un buon investimento. L'impiego di personale docente femminile aiuta a garantire un ambiente scolastico più sicuro e fornisce anche un modello di emancipazione per le studentesse (FAO/UNESCO-IIEP, 2002). L'abbandono di profili stereotipati nei curricula migliorano l'ambiente scolastico (UN Millennium Project, 2005) in generale. Tutto ciò è più difficile nelle aree rurali perché le ineguaglianze e iniquità sono maggiori. Le leggi e/o le norme scolastiche contro l'abuso e la violenza sessuale aiutano ad inviare un chiaro messaggio sulle aspettative comportamentali.

Un esempio dal Burkina Faso: le scuole a "misura di bambina" aumentano le iscrizioni

Organizzazioni: USAID, Plan International

Fonte originale: <http://plan-international.org/what-we-do/education/girl-friendly-schools-see-enrolment-rates-soar/?searchterm=girl-friendly%20schools>

In Burkina Faso, migliaia di bambine che altrimenti non andrebbero a scuola ricevono oggi un'educazione grazie all'iniziativa di Plan International con il supporto finanziario dell'USAID- Millennium Challenge Corporation. Il progetto, chiamato BRIGHT (Burkinabé Response to Improve Girls Chance to Succeed – Metodo burkinabé per l'aumento delle possibilità di riuscita per le giovani), oggi conta un alto tasso di iscrizioni e di diplomi tra le ragazze creando per loro un ambiente formativo propizio in 132 comunità e 10 province.

Nel Burkina Faso, il 73 per cento delle ragazze non termina la scuola primaria e molte di queste sono costrette a casa ad accudire i fratelli più piccoli e ad occuparsi delle faccende domestiche mentre i genitori lavorano nei campi. Un motivo importante per il quale le ragazze non frequentano la scuola è la mancanza di latrine separate. Come parte di uno studio globale, Plan International valuta che il Burkina Faso assisterà ad una perdita netta nella sua crescita di circa 75 milioni di dollari statunitensi se nel Paese il livello dell'educazione per le ragazze non aumenterà.

Il progetto BRIGHT lavora in collaborazione con i governi locali e le comunità per sviluppare classi adeguate alle esigenze delle bambine. In Burkina Faso, vi sono dei comitati per la gestione scolastica che danno maggior voce ai giovani e ai membri delle comunità su fatti inerenti alla scuola locale. Le comunità impegnate nel progetto sono riuscite ad

avere mobilio e libri di testo per le proprie classi ed a scavare pozzi per garantire acqua potabile a studenti ed insegnanti. La costruzione di latrine separate per ragazzi e ragazze è stato probabilmente il motivo del significativo aumento delle iscrizioni, della frequenza e del completamento degli studi tra le studentesse. Le nuove strutture sono inoltre dotate di dispositivi per lavarsi le mani. Il progetto prevede anche che a studenti e membri della comunità fosse insegnata sanità ed igiene personale. La comunità ha costruito case per insegnanti e servizi igienici utilizzando materiali locali. Le case per gli insegnanti, offerte dalla comunità, hanno contribuito a favorire la possibilità di trovare insegnanti disposti a lavorare nelle zone rurali ed a stabilizzare l'organico.

Il progetto somministra un pasto a metà mattina a tutti gli studenti e, come ulteriore incentivo, consegna una razione di cibo da portare a casa per le ragazze presenti ad almeno il 90 per cento delle lezioni. Alcune scuole hanno anche degli asili nido dove le madri possono lasciare i loro bambini sotto un'attenta supervisione, permettendo così alle loro figlie più grandi di frequentare la scuola mentre loro sono al lavoro nei campi. Plan International riferisce che in molte comunità dove è stato introdotto il progetto, il tasso di iscrizione ha abbondantemente superato le aspettative ed alcune classi oggi sono composte soprattutto da ragazze.

Un esempio dalla Cambogia

l'assistenza a domicilio permette alle bambine di continuare a frequentare la scuola

Organizzazioni: Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport, UNICEF

Fonte originale: http://www.unicef.org/infobycountry/cambodia_39364.html

Così come in molti altri Paesi, le ragazze in Cambogia tendono ad abbandonare la scuola una volta terminato il ciclo di educazione primaria, e ciò avviene in particolar modo nelle aree rurali. Non esiste alcun divario di genere nel primo grado di scuola (prima elementare in Italia), ma alla fine del settimo grado (seconda media in Italia) d'educazione, un'alta percentuale di ragazze già ha lasciato gli studi.

Da quando le scuole sono state abolite, sotto il regime dei Khmer Rouge, la Cambogia ha fatto grandi passi in avanti, ma molti genitori continuano a non apprezzare il valore dell'educazione. Specialmente nelle aree rurali, è difficile per loro capire le opportunità economiche che deriverebbero dalla scolarizzazione delle loro figlie. I genitori spesso

vogliono che le proprie figlie rimangano a casa ad occuparsi dei lavori domestici, lavorino al loro fianco nei campi curando i raccolti o contribuiscano alle entrate familiari lavorando nelle industrie tessili invece di andare a scuola.

Nonostante siano state costruite nuove strutture, gli insegnanti siano stati formati e si sia registrato un aumento delle iscrizioni negli anni, la partecipazione alla scuola secondaria rimane bassa e la differenza di genere molto evidente. Solo circa il 30 per cento dei ragazzi ed il 10 delle ragazze proseguono gli studi nell'educazione secondaria.

La sensibilità in materia di disparità di genere è una delle componenti chiave per un nuovo programma integrato chiamato Child-Friendly Schools Initiative (Iniziativa Scuole a misura di bambino) sviluppato dal Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport e supportato dall'UNICEF. Lo scopo generale del programma è quello di migliorare la qualità dell'educazione di base ed assicurare un equo accesso alla scuola.

L'assistenza a domicilio è abbinata alla ricerca delle barriere di genere da eliminare nell'ambito educativo e determinare come aumentare la sensibilità in materia di pari opportunità tra i generi. Le scuole "a misura di bambino" rappresentano un aiuto per le famiglie e le ragazze che sono a rischio di abbandono scolastico.

Nelle scuole partecipanti, le insegnanti e/o le madri volontarie fanno da "consulenti per studentesse". Il programma è destinato a ragazze che frequentano il quinto o sesto grado della scuola (equivalente all'ultimo anno della scuola elementare ed il primo della media in Italia). Gli insegnanti informano un'assistente nel caso in cui una giovane faccia più di tre giorni di assenza. Allora l'assistente visita la ragazza in casa sua per discutere l'eventuale problema ed identificare con la studentessa ed i suoi genitori le cause del suo abbandono. In seguito si trovano appropriate soluzioni sulle quali convergono la studentessa ed i suoi genitori.

L'iniziativa di assistenza a domicilio si è rivelata un buon successo. Gli studi di valutazione indicano che molte ragazze, dopo aver ricevuto questo tipo di servizio, tornano tra i banchi. C'è ancora molto lavoro da fare e, anche dopo l'assistenza domiciliare, molte ragazze non tornano agli studi oppure li abbandonano nuovamente.



SFIDA 5

Efficacia organizzativa ed istituzionale

In situazioni in cui le risorse pubbliche sono significativamente limitate, è necessario che i programmi dell'ERP provino ad ottimizzare la propria efficienza organizzativa. Un'unica istituzione non è in grado di provvedere a tutti i servizi educativi necessari nelle aree rurali. Un approccio logico è di riflettere sistematicamente sugli attori rurali che, se ben coordinati, potrebbero ottimizzare la diffusione del programma educativo.

Il coordinamento è necessario a livello macroistituzionale tra ministeri dell'educazione, della gioventù e dell'agricoltura, ma anche a livello microistituzionale nelle scuole e nei centri di formazione tra coloro che forniscono servizi educativi e formativi e le comunità e gli allievi. Un esempio di cooperazione interministeriale è rappresentata dalla *Kosovo Strategy for ERP* (MEST/MAFRD/FAO, 2004), realizzata con il supporto tecnico della FAO. La strategia ha contribuito ad attrarre fondi di enti donatori come l'OSCE (Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa) per migliorare la qualità dell'educazione accrescendo la rilevanza del curriculum rispetto alle necessità delle popolazioni rurali.

Una componente particolarmente importante nell'identificazione dell'efficienza organizzativa è la coordinazione tra fornitori di servizi educativi, come divulgatori agricoli, scuole, organizzazioni non governative ed il settore privato. Ad esempio, i divulgatori agricoli che si occupano di formazione e che sono già inseriti nelle zone rurali sono una ricca e potenziale risorsa perché possono presentare le proprie materie nelle scuole, tenere lezioni di educazione di base per contadini che domandavano una formazione tecnica ed organizzare scuole di campo per contadini che affrontano allo stesso tempo temi educativi e tecnici elementari. Analogamente gli insegnanti, se formati su specifiche materie, possono supportare programmi di alfabetizzazione durante orari non scolastici percependo, nel caso, degli incentivi.

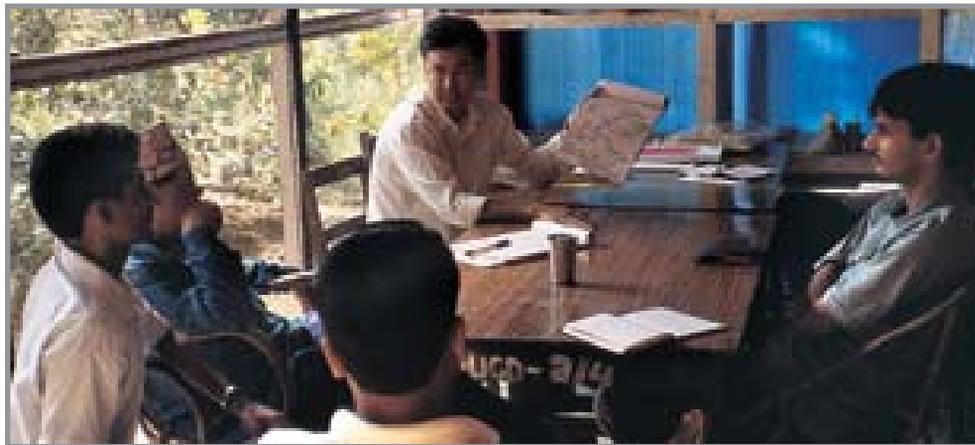
La divulgazione agricola è un aspetto fondamentale dell'ERP che spesso viene marginalizzato come programma educativo poiché generalmente non è gestito dal ministero dell'educazione. Fondamentalmente, una buona divulgazione agricola ha una funzione educativa ma anche comunicativa, giacché i bisogni delle popolazioni rurali vengono così resi noti a ricercatori e policy maker. Una simile situazione di mancanza di coordinamento intersettoriale fra ministero dell'educazione e dell'agricoltura incide negativamente sulle attività educative e formative della maggior parte dei giovani e degli adulti rurali come l'alfabetizzazione e la formazione di



capacità che sono sotto la responsabilità diretta dei ministeri dell'educazione. La mancanza di collaborazione istituzionalizzata interministeriale spiega la difficoltà nel raggiungere gli obiettivi EFA nel ridurre l'analfabetismo negli adulti e riafferma l'urgenza di programmi intersettoriali e interistituzionali concertati per giovani ed adulti nelle aree rurali.

Le scuole di campo per agricoltori (FFS) ed i programmi di orti scolastici sono esempi della collaborazione interministeriale attraverso la quale i governi, spesso con l'assistenza tecnica della FAO, stanno raggiungendo giovani ed adulti nelle zone rurali con programmi di educazione non formale e bambini nell'ambito dell'educazione primaria. Questi programmi contribuiscono a preparare gli agricoltori del futuro insegnando la lingua, la matematica, il disegno, le scienze, l'agricoltura, l'ambiente e, in alcuni casi, l'imprenditoria. Le FFS ed i programmi di orti scolastici sono spesso parte di un programma congiunto tra insegnanti e divulgatori agricoli.





Un'altra strategia è quella di ricercare una maggiore efficienza finanziaria in programmi già avviati. Avvalendosi di metodi di costruzione delle scuole a basso costo è possibile ridurre i costi nel settore dell'educazione formale (UN Millennium Project, 2005). La promozione di reti o di raggruppamenti di scuole permette di condividere le attrezzature ed il materiale specifico e quindi ottenere maggior rendimento. Infine, lo sviluppo delle capacità dei dirigenti scolastici e dei leader della divulgazione agricola può rappresentare la base per il miglioramento della gestione dell'educazione e la formazione nelle aree rurali.

Le infrastrutture ed il materiale didattico richiedono un significativo investimento pubblico nelle aree rurali. Dati gli investimenti iniziali necessari così come le spese di mantenimento delle infrastrutture, è giusto studiare delle opzioni che ne ottimizzino l'efficienza. Si può, ad esempio, ottenere un miglior utilizzo delle poche infrastrutture scolastiche disponibili se si utilizzano gli stessi ambienti per due turni e/o per corsi fuori dell'orario scolastico per adulti oppure per sessioni di divulgazione agricola. Giacché il trasporto scolastico locale rappresenta un costo troppo elevato perché i Paesi poveri lo considerino, le scuole satellite dell'infanzia o dei primi anni del ciclo primario possono ospitare i bambini più piccoli delle zone remote fin quando non saranno forti abbastanza da poter camminare per lunghi tratti e recarsi presso una vera e propria scuola primaria.

Un esempio dal Bangladesh: l'educazione primaria non formale del Rural Advancement Committee apre le porte delle scuole a milioni di bambini dei villaggi rurali

Organizzazioni: BRAC e ONG locali

Fonte originale: <http://www.brac.net/>

BRAC, ufficialmente il Rural Advancement Committee (Comitato del Bangladesh per il progresso nelle zone rurali), è la maggior organizzazione non governativa al mondo ed ha messo in atto un programma di educazione non formale che, nel 1999, operava in più di 35 000 scuole nelle aree rurali del Bangladesh con più di un milione di bambini iscritti. Più del 66 per cento degli studenti ed il 97 per cento degli insegnanti è di sesso femminile. Queste scuole sono destinate ai più poveri tra le popolazioni rurali indigenti che, per qualche motivo, non riescono ad accedere al sistema educativo formale del governo. BRAC elargisce, inoltre, aiuti finanziari per l'attuazione del programma a 284 piccole ONG in tutto il Paese.

Nonostante il metodo didattico BRAC sia paragonabile a quello formale, questo si considera non formale poiché le scuole non sono istituzioni permanenti e gli insegnanti non sono formati secondo i metodi tradizionali. I corsi scolastici, destinati ai bambini tra gli 8 ed i 10 anni nei villaggi rurali, sono organizzati in gruppi da 30 studenti i quali compiono insieme un percorso formativo che dura tre o quattro anni. Dopo questo periodo, la scuola cessa di esistere a meno che non si sia formato un nuovo gruppo di almeno 30 studenti da iscrivere. Per studenti e familiari non ci sono tasse scolastiche e tutti i costi dei materiali didattici sono a carico di BRAC.

Le scuole sono attive due ore e mezzo o tre ore al giorno, per sei giorni a settimana, 268 giorni l'anno e composte da un'unica stanza generalmente all'interno di una casa o un negozio affittato per tre ore ogni giorno. In genere, le pareti sono composte di bambù e fango ed i pavimenti di fango battuto. Gli studenti siedono in cerchio su stuoie tenendo sulle ginocchia lavagnette di ardesia. L'insegnante ha uno sgabello di metallo ed un cassone che funge da scrivania e da magazzino per i materiali didattici. Non si richiedono uniformi scolastiche, l'orario scolastico varia secondo le esigenze domestiche ed agricole e le scuole distano non più di due chilometri dalle abitazioni degli studenti.

I genitori sono chiamati ad incontri mensili e si impegnano a mandare a scuola i propri figli, inoltre questi sono spronati a dare consigli nell'ambito delle linee guida esistenti sul funzionamento generale della scuola, compreso l'orario delle lezioni.



Quasi tutti gli insegnanti e i formatori sono donne che vivono in aree rurali e hanno completato almeno nove anni di istruzione. Questi insegnanti para-professionali cominciano ad insegnare, dopo soli 15 giorni di formazione all'insegnamento, in pluriclassi* che partono dal primo grado (seconda elementare in Italia). Ai tirocinanti sono offerti corsi di aggiornamento mensili ed un'efficace supervisione da parte del personale BRAC che, dopo ogni visita settimanale sul campo, fornisce un regolare resoconto agli insegnanti con indicazioni su come migliorare le loro attività. Questi insegnanti hanno dimostrato di fornire un'educazione primaria di grado uguale o superiore a quella del sistema formale finanziato dal governo.

Un esempio dal Kosovo: una strategia nazionale di educazione per le popolazioni rurali sviluppata attraverso un approccio partecipativo

Organizzazioni: Ministero dell'Educazione, Scienza e Tecnologia, Ministero dell'Agricoltura, Silvicoltura e Sviluppo Rurale, ONG, comuni, FAO

Fonte originale: Bozza del documento della FAO "Participatory Strategy Development for Education for Rural People in Kosovo"

In quanto territorio conteso, il Kosovo ha sofferto molto durante gli anni '90, quando la Serbia lo ha privato della propria autonomia. La situazione economica già debole si è aggravata sempre più a causa di una combinazione di politiche economiche sfavorevoli, sanzioni internazionali, un limitato commercio estero ed i conflitti etnici. Durante questo periodo, è stata abolita l'educazione per la maggioranza etnica albanese che è stata costretta ad un sistema educativo parallelo che ha portato ad importanti disparità specialmente nelle aree rurali dove viveva il 60 per cento della popolazione e che erano caratterizzate da alti livelli di analfabetismo ed importanti disuguaglianze nell'ambito delle abilità.

Dopo le elezioni parlamentari nel 2002, sono stati istituiti il nuovo Ministero dell'Educazione, Scienza e Tecnologia (MEST) ed il Ministero dell'Agricoltura, Silvicoltura e Sviluppo Rurale (MAFRD). Il governo ha fissato come sua priorità il supporto allo sviluppo rurale, all'occupazione e alle condizioni di vita sostenibili delle popolazioni rurali per le quali l'educazione di base e lo sviluppo di abilità erano considerati fattori fondamentali.

Nel 2003, il MEST ed il MAFRD hanno chiesto l'assistenza tecnica della FAO per attuare una strategia nazionale nell'ambito dell'Educazione per le Popolazioni Rurali e, allo stesso

* N.d.T Si intende per pluriclasse l'avvalersi di un solo insegnante in un solo spazio educativo per studenti di diversi gradi scolastici.

tempo, sviluppare le capacità dei membri del governo all'interno dei due ministeri. Per sostenere lo sviluppo di una strategia nazionale secondo un approccio partecipativo, il personale del MEST e del MAFRD è stato formato per disporre delle capacità di operare sui tre fondamentali segmenti del progetto: 1) pianificazione, 2) identificazione dei bisogni, 3) formulazione di una strategia.

Per facilitare lo sviluppo partecipativo di questa strategia, è stato coinvolto un ampio numero di stakeholder locali e nazionali, compreso un team di progetto, uno Strategy Formulation Team (SFT – team di formulazione della strategia) e dei Local Task Teams (LTT – team operanti a livello locale). Il team di progetto, costituito da uno specialista di pianificazione educativa nazionale ed uno internazionale, ed uno specialista dello sviluppo di risorse umane, guidava la globale attuazione del progetto.

L'SFT ha sviluppato la metodologia e la pianificazione globale del lavoro relativo al progetto includendo membri da vari ministeri del governo, dirigenti scolastici ed insegnanti, ONG locali, singoli cittadini, gruppi ed organizzazioni di villaggi selezionati ed i rappresentanti degli LTT.

Questi ultimi erano formati da gruppi di stakeholder nei villaggi che includevano personale scolastico, contadini e rappresentanti di associazioni femminili. Il loro compito era di rendere possibile ed assistere nel processo di valutazione locale, e quindi contribuire al lavoro dell'SFT rappresentando il pensiero degli stakeholder nei vari workshop.

Il processo di valutazione ha richiesto sei mesi e si è concluso con raccomandazioni politiche che hanno costituito la base su cui formulare la strategia. Per presentare e discutere i risultati con un pubblico più ampio, sono stati organizzati workshop locali e provinciali.

La formulazione della strategia consta di tre fasi: 1) definizione di una visione ed obiettivi strategici; 2) identificazione degli obiettivi e delle conseguenti azioni da intraprendere; e 3) conversione della strategia in un piano d'azione. La strategia a medio termine che ne è risultata (2004-2009) comprendeva otto obiettivi e relative linee d'azione per migliorare la qualità dell'ERP in Kosovo. Il progetto, oltre ad aver formulato la strategia nazionale, ha formato 21 membri del personale del MEST e dei comuni ad utilizzare una pianificazione partecipativa ed a sviluppare strategie educative (MEST/MAFRD/FAO, 2004).

La strategia nazionale dell'ERP è stata sottoposta all'approvazione degli enti donatori ed è diventata elemento guida per rafforzare l'accesso e la qualità dell'educazione e della formazione per le popolazioni rurali da parte del governo e della comunità internazionale.



Un esempio dall'Uganda: volontari comunitari formati supportano la divulgazione su agricoltura e nutrizione

Organizzazioni: Volunteer Efforts for Development Concerns, Università Makerere e Università dello Stato dell'Iowa State

Fonte originale: <http://www.srl.ag.iastate.edu/>

Il Center for Sustainable Rural Livelihoods (Centro per la sussistenza sostenibile) della Facoltà di Agricoltura e Scienze della vita dell'Università dello Stato dell'Iowa conduce un programma di sviluppo rurale nell'Uganda centrale in partenariato con organizzazioni non governative locali, il Volunteer Efforts for Development Concerns (VEDCO – Impegno volontario per lo sviluppo) e la facoltà di Agricoltura dell'Università Makerere. Il risultato che questo programma si prefigge di raggiungere è che le popolazioni rurali abbiano sufficiente accesso al cibo, reddito sostenibile e condizioni di vita che promuovano la salute ed il benessere. Per raggiungere questi obiettivi, il programma ha coinvolto individui, famiglie e comunità promuovendo una formazione partecipativa e collaborazione per far maturare la responsabilità civica e la leadership e delle istituzioni sociali efficienti. Il programma sostiene la formazione collaborativa e le attività di sviluppo che rafforzano le capacità delle popolazioni rurali e delle loro istituzioni di migliorare le pratiche di gestione agricola e delle risorse naturali. Inoltre il programma ha lo scopo di permettere l'acquisizione di beni, di diversificare le fonti di guadagno e di raggiungere sicurezza alimentare, nutrizione e salute. Per promuovere la formazione e lo sviluppo di capacità, i partner si avvalgono di un insieme di conoscenze scientifiche e locali.

Nell'approccio adottato per il programma, ci si serve di volontari comunitari che assistano l'educazione degli adulti in varie aree identificate come critiche per raggiungere la sicurezza alimentare. I volontari sono attentamente esaminati dal VEDCO ed istruiti per prestare servizio come divulgatori agricoli per lo sviluppo o lavoratori nell'ambito della nutrizione e salute comunitaria. Dopo un periodo iniziale di formazione, i volontari dovranno regolarmente ospitare a casa loro delle riunioni sull'educazione e dimostrare il valore di una miglior gestione di coltivazioni e bestiame e migliori pratiche di nutrizione e salute. I volontari sono supportati da specialisti delle materie trattate che lavorano per il VEDCO; questo fornisce, inoltre, materiale didattico e supporto formativo durante e dopo il periodo di educazione degli adulti. È possibile distinguere i volontari comunitari che si occupano



di salute e nutrizione poiché indossano giacche blu fornite grazie ai fondi del programma. Agli stessi volontari vengono fornite attrezzature di base come bilance corporee, tecnografi, guanti, impermeabili e biciclette.

I divulgatori agricoli che si occupano di sviluppo rurale ricevono una camicia che identifica la loro adesione al programma ricevendo anche un'attrezzatura di base composta da strumenti di supporto come carriole, annaffiatori e biciclette. Ai divulgatori agricoli che si occupano di sviluppo rurale viene poi fornito materiale per la semina (ad esempio talee di cassava e polloni di banano sani) e varietà di raccolto (ad esempio, patate dolci a pasta arancione e semi di amaranti) di ottima qualità. I divulgatori agricoli vengono, inoltre, coinvolti nei piani di distribuzione del bestiame, in particolare di maiali e pollame. Questo materiale viene fornito loro con lo scopo di utilizzarlo nelle dimostrazioni nelle proprie fattorie oppure di distribuirlo ai vicini informandoli sulle nuove pratiche. L'Università dello Stato dell'Iowa e l'Università Makerere provvedono agli strumenti per il monitoraggio, la valutazione e la formazione di specialisti sui temi trattati.

I volontari sono orgogliosi del loro ruolo nella comunità e dei risultati ottenuti. Alla metà del 2007, il 77 per cento delle 800 famiglie (circa 7 500 persone) impegnate nel programma alimentare hanno affermato di aver raggiunto la sicurezza a confronto con il 9 per cento dell'inizio del 2005.





SFIDA 6

Inclusione degli studenti atipici

Nella categoria degli studenti atipici si possono annoverare i giovani che hanno abbandonato gli studi (incluse ragazze e donne), ex-bambini soldato, rifugiati e senza tetto, persone che abitano zone inaccessibili o remote, disabili, minoranze etniche, bambini lavoratori, anziani, nomadi, comunità dedite alla pastorizia, malati ed altri. Ciascuno di questi gruppi ha delle condizioni specifiche che rendono particolarmente difficile fornire loro i servizi educativi e quando, oltre ad essere studenti atipici, sono anche rurali questo diventa ancor più complesso.

Lo scopo centrale è quello di includere questi gruppi emarginati nei servizi educativi e formativi per permettere loro di ottenere condizioni di vita sicure ed ampliare le loro opportunità.

La diversità dei bisogni educativi di questi gruppi implica la necessità di massimizzare il tasso di partecipazione nei programmi educativi. L'importanza di queste iniziative rivolte ai giovani ed agli adulti rurali è sottolineata dal fatto che quattro bambini su cinque che non hanno accesso alla scuola vivono nelle aree rurali (UNESCO, 2008); pertanto l'educazione non formale rappresenta la sola opportunità per colmare le loro lacune di conoscenze ed abilità.

L'alfabetizzazione funzionale degli adulti ed i programmi di educazione e formazione di base non formale offrono una speranza in più a bambini, giovani ed adulti che non hanno l'opportunità di accedere all'educazione formale. Questi programmi possono essere attuati in coordinamento con università e centri che si occupano di educazione e formazione agricola tecnica e professionale, ma anche con divulgatori agricoli che includano negli stessi programmi educativi conoscenze e competenze di base che siano tecniche ma anche legate alla quotidianità.

In alcuni casi, per educare studenti atipici è necessaria soprattutto la presenza di personale con una formazione specializzata. L'apprezzamento delle diversità etniche e culturali, la specificità del loro linguaggio e la comprensione del contesto e delle sfide che lo studente dovrà affrontare sono elementi fondamentali al successo di programmi sostenibili in cui si identificano le necessità di apprendimento delle popolazioni non tradizionali. Nel caso delle tribù delle colline nella Thailandia del Nord, agricoltori volontari hanno colmato il divario culturale presente in questa zona (FAO, 2002a).

In alcuni casi, sono necessarie ulteriori risorse per finanziare il viaggio verso aree remote, come quelle delle comunità montane o le piccole isole, per costruire case per gli insegnanti assegnati alle aree in cui risiede la maggior parte degli studenti, per creare strutture educative sicure ed accoglienti e per fornire materiale specifico, soprattutto in caso di studenti disabili.

Un esempio di approccio innovativo che prevede l'estensione del programma di educazione non formale a gruppi che abitano zone remote è quello legato all'esperienza di Orissa, in India. Qui divulgatori che si occupano di pesca sono stati formati a fornire servizi educativi ai figli dei pescatori. Il programma pilota era destinato a bambini tra i 6 ed i 14 anni ed era nella scuola formale che avrebbero frequentato successivamente. Nell'ambito di questa iniziativa, ai divulgatori che avevano già lavorato con i genitori di questi bambini veniva chiesto di educare anche i loro bambini sfruttando i contatti che avevano già stabilito creando, così, un ambiente di fiducia (FAO, 2004b).



Un esempio dalla Thailandia: il coinvolgimento della comunità nella determinazione di curricula per le tribù delle colline

Organizzazioni: Governo della Thailandia, ONG locali

Fonte originale: <http://www.fao.org/docrep/004/ak216e/ak216e04.htm>

Tra i gruppi che popolano la Thailandia, quello delle tribù delle colline è uno dei più svantaggiati e vulnerabili. Così come negli ultimi anni vi sono stati miglioramenti per quanto riguarda la situazione socio-economica, allo stesso modo la modernizzazione e le influenze dalle pianure hanno condotto a rapidi cambiamenti nel modello di vita. La tradizionale autosufficienza non può durare ancora a lungo. Senza abilità o mezzi che permettano loro di resistere, queste comunità subiscono una degenerazione in aree cruciali come l'agricoltura, l'occupazione ed i loro valori socio-culturali. Le entrate derivate dalla produzione sono poche, generalmente si vedono negato l'accesso ai servizi sociali di base, inclusa l'educazione e la salute; e non riescono a sviluppare in maniera sistematica le proprie abilità. A complicare la vita delle tribù delle colline ci sono anche problemi di cittadinanza ed insediamento.

La politica adottata dal governo nei confronti delle tribù delle colline, formalizzata su decisione del Gabinetto il 6 Luglio 1976, stabilisce che è intenzione del governo integrare le tribù delle colline nello Stato thailandese, dando loro pieno diritto di praticare le proprie religioni, e rispettare la loro cultura considerandoli come cittadini thailandesi "di prima classe" e degni di rispetto. Il regno di Thailandia appoggia l'educazione per le tribù delle colline attraverso un approccio multifase: 1) partecipazione e comunicazione, 2) sviluppo di un curriculum locale, 3) creazione di capacità a livello locale, 4) collaborazione tra le varie organizzazioni.

Una risposta a questa politica era rappresentata dall'attuazione, nel 1981, del Hill Area Education Project (Progetto di educazione della zona delle colline) da parte dei dipartimenti di previdenza sociale e di educazione non formale. Con questo progetto si prefigge di rispondere alle necessità ed ai problemi delle comunità delle colline avvalendosi di un modello comunitario flessibile e a basso costo. Il programma prevede l'interazione tra organizzazioni governative e non governative e la comunità.

La strategia educativa punta a rinforzare e costruire sulle conoscenze e le risorse già esistenti. Per promuovere un senso di appartenenza, le popolazioni rurali hanno costruito

alcuni centri formativi comunitari utilizzando materiali locali e gli insegnanti che erano volontari si sono spostati dalle stesse comunità locali. I corsi sono destinati a ragazzi ed adulti e basati su un curriculum attento alle esigenze comunitarie che prevede il 35 per cento del tempo di insegnamento per abilità di base (lingua thailandese e matematica) ed il 65 per cento per le esperienze di vita e sociali (19 unità/tematiche di base ed un curriculum locale totalmente flessibile).

Il curriculum non è sottoposto a valutazione e per raggiungere gli obiettivi curriculari non è necessario un lasso di tempo determinato. Viene richiesto di completare l'intero corso comunitario locale in circa 6 000 ore ai ragazzi ed in 1 200 agli adulti. L'insegnante, insieme ai membri del villaggio e funzionari, valuta il conseguimento di risultati tenendo in considerazione elementi come il genere, l'età e l'etnia dello studente. Per completare l'apprendimento nei centri, ci si avvale anche di programmi radiofonici e satellitari ed è particolarmente apprezzato lo studio individuale.

Un esempio dal Kenya: formazione non tradizionale per i bambini in famiglie dedite alla pastorizia

Organizzazioni: GTZ, ActionAid Kenya

Fonte originale: http://care.org/careswork/whatwedo/education/docs/BGE_workthroughcommunities.pdf?source=17094042000&channel/REDGoogleTXT

ActionAid Kenya ed il Samburu District Development Programme (Programma di sviluppo del distretto di Samburu) supportato dalla GTZ, con il sostegno di alcune ONG ed in risposta alla richiesta della comunità, hanno attuato un progetto per aiutare i bambini keniani che non frequentavano la scuola e che facevano parte di famiglie dedite alla pastorizia ad ottenere un'educazione. Per queste famiglie rurali povere, è necessario che i bambini curino e controllino gli animali durante il giorno e, durante il periodo di siccità, percorrano lunghe distanze per trovare un pascolo per i propri animali.

Un progetto di educazione non formale è stato pianificato per venire incontro alle necessità dei "bambini pastori" in Kenya. Il progetto *Lchekuti* (pastori), pianificato ed attuato nel distretto Samburu in Kenya, si avvale di una strategia che prevede l'utilizzo di pluriclassi che si susseguono a rotazione. Il progetto si dirige ai piccoli pastori, sia maschi che femmine, tra i 6 ed i 16 anni e le lezioni si tengono generalmente tra le 15 e le 21, e cioè quando gli animali sono stati riportati nelle stalle. Un altro accorgimento è quello di



formare due gruppi di studenti di cui uno segue le lezioni dal lunedì al mercoledì mentre l'altro, che frequenta le lezioni dal giovedì al sabato, si occupa in quei giorni della cura degli animali e viceversa.

Il curriculum è presentato in lingua kiswahili e si concentra su materie come l'abilità numerica, la cultura, la religione, il regno animale, l'economia e la cura dei bambini. Inoltre, il curriculum viene studiato in collaborazione con la comunità locale, i genitori e gli studenti e si presenta come il riflesso dell'aspro territorio del distretto di Samburu, una regione del Kenya semi-arida.

In questo contesto di educazione non formale, l'apprendimento è stimolato da volontari ed insegnanti di scuola primaria che hanno seguito un percorso formativo e che sono stati sostenuti dalla GTZ e da ActionAid Kenya. L'iscrizione e la frequentazione scolastica dipendono dalla stagione. Durante quella delle piogge, quando i bambini non devono spostarsi troppo per trovare un buon pascolo, molti di loro partecipano alle lezioni, ma durante il periodo di siccità per molti ragazzi non è possibile recarsi a scuola perché sono alla ricerca di un pascolo adatto.

I fattori che hanno reso possibile il successo di questo progetto sono la percezione, da parte dei genitori, della necessità di mandare i propri figli a scuola e l'impegno della comunità per venire incontro a queste esigenze. Inoltre, contribuiscono al buon esito di questa iniziativa la flessibilità di orari e la breve durata delle lezioni che permettono ai ragazzi di portare avanti la propria attività di pastorizia. Lo spirito di volontariato e l'impegno degli insegnanti volontari della comunità sono elementi essenziali per la riuscita di questo progetto. Il sistema delle pluriclassi di cui ci si avvale permette di accogliere studenti di diverse età e livelli di apprendimento e quello "a rotazione" permette la flessibilità necessaria nella programmazione delle lezioni. Si è inoltre osservato che questo tipo di apprendimento è attento alle problematiche legate alle disparità di genere ed è culturalmente appropriato; questi elementi permettono un rafforzamento della motivazione degli studenti ed il sostegno da parte dei genitori e di tutta la comunità.



SFIDA 7

Ridefinizione del concetto di educazione agricola

ERP include l'educazione agricola e il suo contenuto è stato ampliato per renderlo comprensivo di una serie di abilità per la vita e professionali utili per lavorare dentro e fuori dell'azienda agricola. Storicamente, l'educazione e la formazione agricola primaria, secondaria, tecnica e professionale hanno messo l'accento principalmente sulla preparazione per il lavoro strettamente agricolo mentre l'educazione post-secondaria, e quella universitaria, mirava a preparare personale per posti nel settore pubblico relativo all'agricoltura (Avila *et al.*, 2005a). Si supponeva generalmente che l'agricoltura fosse l'unica attività economica praticabile nelle aree rurali e, di conseguenza, l'educazione e la formazione a livello primario, secondario ed universitario dovessero essere orientate alla produzione.

Per preparare gli studenti a destreggiarsi tra economie rurali sempre più basate sulla conoscenza e legate alle catene globali di fornitura, il concetto di educazione agricola avrà bisogno di essere ridefinito coerentemente con i cambiamenti nelle aree rurali. L'educazione agricola deve rispondere ai cambiamenti nel settore della tecnologia, alle emergenti sfide legate alle risorse naturali, alle opportunità di lavoro dentro e fuori l'azienda agricola, alla necessità di adattarsi ai cambiamenti climatici ed alle opportunità create dall'imprenditoria e dalle piccole imprese (Van Crowder *et al.*, 1998). Pertanto, è necessario che la visione dell'educazione agricola adottata in passato venga ampliata per includere tutte le attività che generano reddito nelle aree rurali includendo le imprese agricole e altre attività non esclusivamente agricole. Far sì che le popolazioni rurali sviluppino la resilienza permette loro di adattarsi ad affrontare le diverse crisi globali ed è fondamentale perché le loro abilità possano svilupparsi. Le crisi possono essere dovute a fluttuazioni di mercato, cambiamenti climatici, siccità ed altro. In casi estremi, una crisi potrebbe condurre le autorità nazionali a formare le popolazioni rurali su abilità che risultano essere necessarie in altri luoghi. Ad esempio, il presidente della repubblica del Kiribati, una piccola isola nel Sud Pacifico, ha affermato recentemente che per affrontare i cambiamenti climatici e l'innalzamento del livello dell'oceano, è necessario "... *train its people in skills that are needed in other lands and start emigrating. There is a shortage of nurses in Australia, so the women in Kiribati are trained to be nurses*" (Greenway, 2009) (... formare la propria gente per attività che possono essere necessarie in altri Paesi e cominciare ad emigrare. C'è carenza di infermiere in Australia e così istruiamo le



donne del Kiribati alla professione infermieristica). La Cina, d'altro canto, potrebbe aver bisogno di riqualificare gli emigranti che non sono riusciti a trovare lavoro nelle città e che stanno tornando alle aree rurali. Durante le prime cinque settimane del 2009, il numero di emigranti verso le zone rurali è stato di circa 20 milioni, il doppio rispetto a quanto stimato alla fine del 2008, un settimo dei lavoratori emigranti rurali (LaFraniere, 2009).

Dal punto di vista della sicurezza alimentare, è abbastanza logico incorporare il tema dell'agricoltura nel curriculum della scuola primaria. Ciononostante, a causa di stereotipi negativi associati all'agricoltura, tutti questi sforzi potrebbero risultare vani se visti solo come mezzi per preparare gli studenti ad essere contadini. Hanno, infatti, esiti molto positivi quelle scuole che hanno integrato il tema dell'agricoltura nei curricula scientifici o economici e quelle che usano la tecnica degli orti scolastici come laboratorio sperimentale di apprendimento. Inoltre, inserire nei curricula materie come salute e nutrizione aiuta gli studenti ad apprezzare il rapporto sistemico tra alimentazione, agricoltura e salute (FAO/UNESCO-IIIEP, 2004a).





Nei collegi ed istituti che offrono educazione agricola tecnica e professionale e che preparano i futuri tecnici a lavorare nel settore privato e a servizio dello Stato, esiste la necessità di ampliare ed aggiornare i curricula inserendo una serie di nuovi temi relativi allo sviluppo rurale sostenibile. Questi curricula potrebbero contenere strategie agricole sostenibili, processi di cambiamento sociale, soprattutto per coloro che decidono di lavorare come divulgatori agricoli o a servizio di ONG, ed una maggior attenzione alle nuove sfide quali cambiamenti climatici, instabilità degli input e dei costi dei prodotti agricoli e l'impatto (e le opportunità) della partecipazione nelle catene globali di fornitura.

L'educazione agricola superiore gioca un ruolo fondamentale nel supporto all'educazione e la formazione nell'ambito rurale, e l'università ha il compito di organizzare delle opportunità per gli studenti di lavorare direttamente con le comunità. Alla fine degli anni '90, la Escuela Agrícola Panamericana (Zamorano), un'istituzione internazionale in Honduras, ha sviluppato un ambizioso e poliedrico programma di trasformazione che risponde ai cambiamenti in corso nei bisogni degli interlocutori esterni e della società in generale (FAO/UNESCO-IIEP, 2004b). L'Università EARTH in Costa Rica ha sviluppato un forte legame con le comunità circostanti con un reciproco vantaggio sia per le comunità che per gli studenti che interagiscono con



esse (<http://www.earth.ac.cr/ing/index.php>). In questo modo, sia la comunità che l'università si rafforzano. Le università si rendono direttamente conto delle sfide che si trovano a dover affrontare le popolazioni rurali e possono, così, meglio individuare gli specifici problemi attraverso la ricerca e l'insegnamento. Le università possono giocare un ruolo fondamentale nella formazione di docenti e divulgatori agricoli, nello sviluppo dei curricula e delle nuove tecnologie particolarmente utili alle popolazioni rurali, nella conduzione di sistemi agricoli innovativi e nel supporto al monitoraggio ed alle valutazioni dei programmi agricoli rurali (FAO/UNESCO-IIEP, 2007a). Negli ultimi decenni, le istituzioni cinesi che si occupano di educazione agricola superiore hanno formato personale altamente qualificato nell'ambito della ricerca agricola, della divulgazione agricola e dell'amministrazione rurale. Con la riforma istituzionale, cominciata negli anni '90, nel curriculum sono stati introdotti corsi importanti per affrontare le necessità delle popolazioni rurali come 'sviluppo delle risorse umane per lo sviluppo rurale', 'genere e sviluppo', 'metodologie partecipative di formazione' e 'sviluppo partecipativo comunitario'. Gli studenti che hanno condotto i propri studi in base a questo curriculum e che si sono laureati, hanno un ruolo attivo nell'affrontare le sfide locali e globali per lo sviluppo rurale ed il miglioramento delle condizioni di vita (FAO/UNESCO-IIEP, 2004c).



Un esempio dal Kirghizistan: adattare l'educazione agricola professionale alla nuova economia di mercato

Organizzazioni: Helvetas, Ministero del Lavoro e della Protezione Sociale, GTZ, UNDP, Università agricole di Naryn e Bishkek, Swiss College of Agriculture in Zollikofen, Svizzera

Fonte originale: http://www.helvetas.org/global/pdf/projects/asien/04_09_berufsbildung_e.pdf

Dopo il crollo dell'Unione Sovietica, le imprese agricole sono passate da statali a private. Nel Kirghizistan, le popolazioni rurali impegnate nell'agricoltura generalmente avevano grande esperienza in aree di produzione specializzate. Con il cambiamento verso un'economia di mercato, queste popolazioni sono state costrette ad assumere il ruolo di agricoltori indipendenti responsabili di tutti gli aspetti della produzione, dalla gestione della terra al commercio.

Dal 2001, Helvetas, un'organizzazione privata no-profit dedita allo sviluppo e con sede in Svizzera, ha unito i suoi sforzi con quelli di altri partner per sviluppare la divulgazione agricola per i contadini. Presto, ci si è resi conto della necessità di una formazione agricola più specifica se si volevano aiutare i contadini a far fronte alla domanda della nuova economia. Il progetto Agricultural and Rural Vocational Education (Educazione professionale agricola e rurale) è stato ideato nell'oblast di Naryn per aiutare le popolazioni delle aree rurali di questa regione povera del Paese a sviluppare conoscenze, abilità ed attitudini per la gestione di aziende agricole private ed altri affari legati al settore rurale.

Il progetto ha ispirato un nuovo modello di educazione agricola professionale per agricoltori di entrambi i sessi in sette scuole pilota gestite dai partner. L'apprendimento è fortemente basato sulla situazione e le condizioni dell'agricoltura in questa regione del Kirghizistan. Il curriculum è stato disegnato secondo un approccio partecipativo che coinvolge agricoltori, studenti, genitori, insegnanti, amministratori scolastici ma anche specialisti agricoli a livello locale e nazionale.

Il progetto si è diretto a 100 ragazzi in due scuole nei villaggi di Kochkor e Ottuk, ma presto si è ampliato fino a coinvolgere 650 studenti in tutto l'oblast di Naryn. Il centro metodologico nazionale del Ministero del Lavoro e della Protezione Sociale ha preso parte al progetto permettendo, così, l'applicazione del programma educativo agricolo professionale ad altre regioni del Paese.

Questo stesso programma interessa tre livelli di educazione, a partire dalla categoria del bracciante a quella dell'imprenditore agricolo. Il primo livello implica un corso di un anno e

mezzo e fornisce le abilità formative per eseguire mansioni agricole di base; quello successivo è quello di “agricoltore” ed abilita ragazzi e ragazze alla gestione di un’azienda agricola in modo autonomo a fronte di tre anni di corso. Il livello di “imprenditore agricolo”, invece, prevede una formazione ancora più approfondita che si basa su nozioni imprenditoriali di mercato. Coloro che hanno terminato questo corso sono abilitati anche all’insegnamento pratico sul campo.

Come parte dell’apprendistato, in un primo momento gli studenti dedicano un terzo delle ore scolastiche lavorando in aziende agricole. La formazione prevede teoria e pratica nelle aziende agricole utilizzate come laboratorio. Gli studenti sono spinti ad acquisire, attraverso la formazione, una mentalità volta all’imprenditoria ed alla soluzione dei problemi, che sono tematiche nuove per gli insegnanti i quali devono gestire, inoltre, nuove figure come quella dell’apprendista ricercatore, dell’istruttore e del mediatore del processo di apprendimento. I dirigenti scolastici dovranno imparare a gestire il nuovo sistema educativo e a ricercare sempre nuove tecniche per rafforzare e migliorare i sistemi e le strutture già esistenti all’interno delle istituzioni.

Un esempio dal Paraguay: educazione agricola – insegnare ai bambini provenienti da aree rurali a basso reddito come risparmiare, investire e guadagnare denaro

Organizzazioni: Fundación Paraguaya

Fonte originale: <http://www.fundacionparaguaya.org.py/index.php?c=208> e <http://www.fundacionparaguaya.org.py/index.php?c=307&i=2>

Il Paraguay ospita un alto numero di persone residenti in aree rurali ed è uno dei Paesi più poveri dell’America Latina dove i due terzi della terra appartengono al due per cento della popolazione. La maggior parte di questa è costituita da contadini che lavorano in piccoli appezzamenti di terra presi in affitto. Nel 2002, Martin Burt, ex sindaco della città di Asunción, con il supporto della Fundación Paraguaya per la cooperazione e lo sviluppo, ha fondato la *Escuela Agrícola* per aiutare i bambini più poveri nella campagna a diventare imprenditori rurali.

Escuela Agrícola rappresenta uno dei 12 progetti nel mondo ad aver ricevuto la nomination per il World Challenge 2008 Award, sponsorizzato da BBC, Newsweek e dalla Shell Corporation, che premia progetti e piccoli business in tutto il mondo che si sono distinti per iniziativa ed

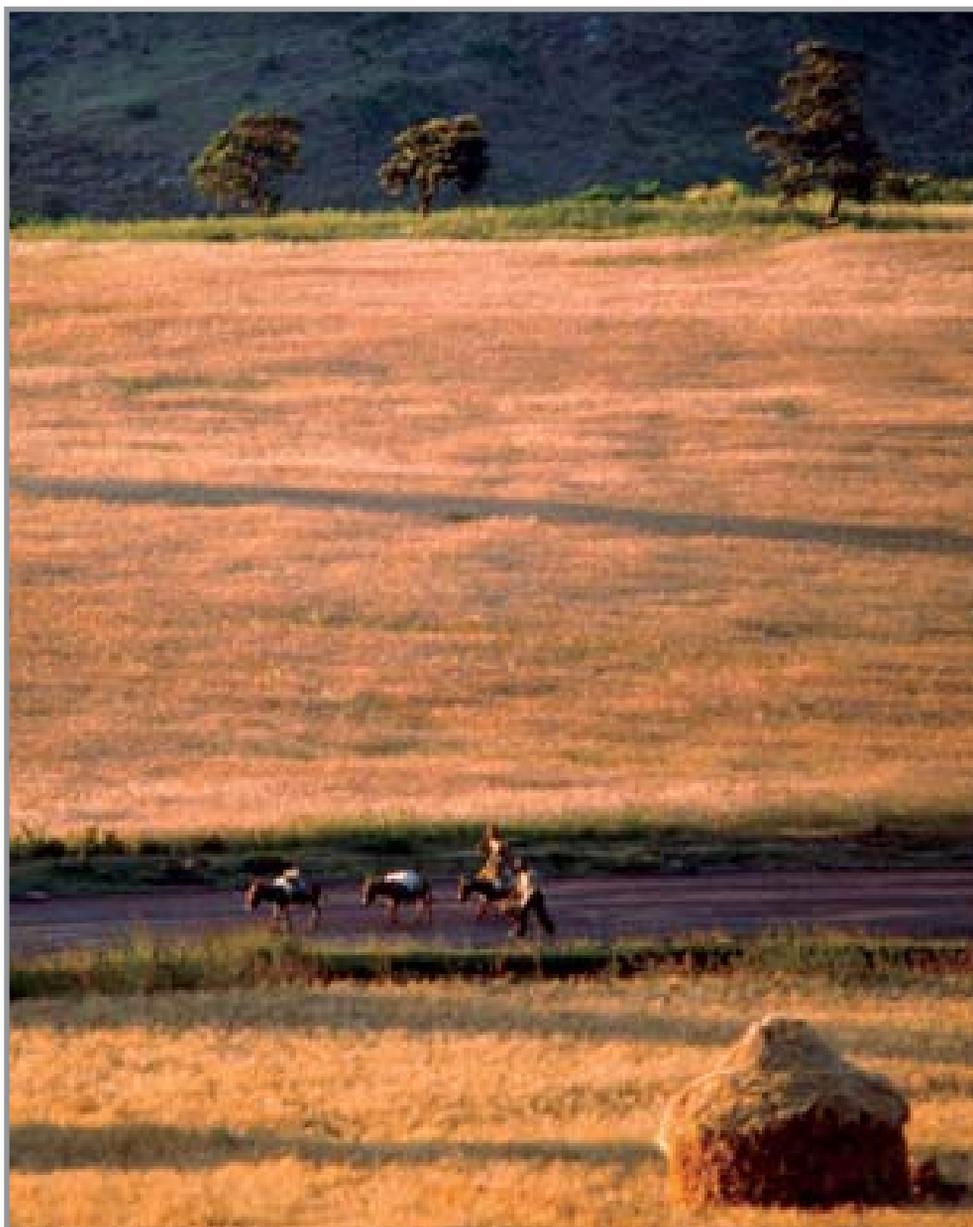


innovazione. Nel 2007, la scuola ha ospitato la Conferenza mondiale delle scuole agricole autosufficienti con rappresentanti da 22 Paesi dell’Africa, Asia, America Latina, Stati Uniti d’America e Regno Unito.

La scuola è passata da istituto superiore agricolo ampiamente sovvenzionato a scuola agraria autosufficiente e totalmente strutturata per i bambini di famiglie povere rurali. La scuola possiede 62 ettari di terra e circa 7 000 metri quadri di edifici piuttosto moderni. Gli studenti dedicano la metà delle loro ore scolastiche fuori della scuola imparando non solo come incrementare il proprio raccolto, ma anche come massimizzare i profitti e vendere i propri prodotti.

Escuela Agrícola insegna agli studenti come far rendere il massimo alle terre della propria famiglia utilizzando le ultime novità nel campo della tecnologia organica. Oltre all’agricoltura ed altre materie accademiche di base, gli insegnanti formano i ragazzi alle abilità necessarie nella vita di tutti i giorni e la salute dell’apparato riproduttivo. La scuola è totalmente autosufficiente e gli studenti fanno crescere i propri prodotti vendendo le eccedenze come formaggi e yogurt. La scuola gestisce, inoltre, un piccolo hotel non molto redditizio dove le popolazioni urbane possono godere della campagna e apprendere alcune nozioni sull’agricoltura. È importante sottolineare che coloro che vengono a visitare la scuola agraria e soggiornano in hotel, non vedono più gli studenti come poveri contadini ma come un gruppo di imprenditori giovani, motivati e tecnicamente preparati.

Studenti e studentesse provengono da famiglie rurali molto povere con molti bambini e poche possibilità di offrir loro un’educazione superiore. *Escuela Agrícola* mette a disposizione stanze e pasti giacché molti ragazzi provengono da zone lontane da quelle urbane. Gli studenti, che giungono da quasi tutti i dipartimenti del Paese, devono aver completato il nono grado d’educazione tra i 15 ed i 21 anni di età per essere ammessi. Le loro famiglie, inoltre, devono possedere delle terre dove gli studenti possono tornare ed avviare un agribusiness. Gli studenti usciti dalla *Escuela Agrícola* beneficiano del programma di sviluppo di microimprese della Fundación Paraguaya che permette alla Banca Centrale del Paraguay di prestare denaro ai giovani agricoltori più poveri.





SFIDA 8

Sviluppo di competenze ed abilità per le popolazioni rurali

Nonostante l'esistenza, in tutto il mondo, di migliaia di istituzioni e corsi di formazione tecnica e professionale su agricoltura e sviluppo rurale (TVET), la comunità internazionale ha dato a questo tema poca priorità politica, molte poche risorse finanziarie e solo poca ricerca relativa a questo settore. Gli studi dell'UNESCO sulle politiche e le raccomandazioni pubblicate recentemente sul TVET si concentrano in particolare sulle necessità degli abitanti delle zone urbane e sulle loro istituzioni. Dalla fine degli anni '80 e per circa 20 anni, la Banca Mondiale ha sottovalutato il ruolo del TVET in generale ma, recentemente, ha sottolineato l'importanza prioritaria dell'agricoltura (World Bank, 2007c) considerandola come un elemento di sviluppo fondamentale; la formazione e l'educazione agricola sono state rivalutate ed ora considerate come un importante investimento per migliorare le condizioni dei poveri (World Bank, 2007a).

Scarse abilità di base possono limitare le possibilità di impiego e ridurre le alternative di vita delle popolazioni nelle aree rurali. Nella formazione di abilità per le zone rurali, è necessario trovare un equilibrio tra le abilità relative alla vita quotidiana, la produzione alimentare e l'autoimpiego. Insegnare ad adulti e a giovani che abbandonano la scuola le abilità per affrontare la vita di tutti i giorni può permettere alle popolazioni rurali di diversificare le proprie conoscenze ottenendo condizioni di vita più sicure e maggior resilienza in caso di calamità (FAO/UNESCO-IIEP, 2006b). Introdurre il tema dell'agricoltura e dello sviluppo rurale potrebbe rappresentare un vantaggio per i programmi di educazione e formazione professionale e tecnica poiché conferiscono loro maggior rilevanza (Avila *et al.*, 2005ab). I leader dei Paesi africani hanno sottolineato la necessità di una formazione alle abilità della vita quotidiana per adulti e giovani che hanno interrotto gli studi per permettere loro di sviluppare attività redditizie che li avviino all'autoimpiego (FAO/UNESCO-IIEP, 2006b).

Sono stati creati nella Repubblica democratica popolare lao dei modelli innovativi avvalendosi di scuole professionali basate sulla produzione che integrano apprendimento, guadagno e lavoro (FAO/UNESCO-IIEP, 2002). Un altro esempio è rappresentato dal programma Junior Farmer Field and Life School (Scuola di campo e di vita per i giovani agricoltori) in Mozambico che si occupa dello sviluppo agricolo ma anche delle abilità utili alla vita di tutti i giorni tra giovani rurali (FAO/UNESCO-IIEP, 2007a). L'Interdepartmental Working Group on Training for Technicians and Capacity Building (Gruppo di lavoro interdipartimentale sulla formazione di tecnici e la creazione di capacità) della FAO ha identificato cinque esempi di "migliori pratiche" pubblicate in un libro (FAO, 2007a).

In alcuni casi, c'è grande urgenza di preparare i giovani a lavorare nell'agricoltura. Ad esempio, non si può più pensare a molti giovani nelle aree rurali come "futuri agricoltori"; questi, infatti, sono già contadini, poiché hanno già perso i propri genitori a causa dell'HIV/AIDS. L'apprendistato tradizionale nell'economia familiare si è perso e, con lui, anche le inestimabili conoscenze del mondo indigeno. I programmi educativi e formativi professionali e tecnici organizzati per giovani e bambini rappresentano una delle tante risposte al problema. Con l'assistenza tecnica della FAO, infatti, si stanno inaugurando delle scuole di campo per giovani agricoltori per gli orfani a causa dell'HIV/AIDS in diversi Paesi africani.



Un esempio dalla Nigeria: attività universitarie sul territorio e un seminario per i contadini locali

Organizzazioni: Teach a Man to Fish, Akwamfon Sustainable Agricultural and Community Education Initiative ed il programma Akwa Ibom Development

Fonte originale: <http://www.teachamantofish.org.uk/blogs/ASCA/2008/04/sife-akadep-aid-rural-agriculture.html>

L'organizzazione studentesca Students in Free Enterprise (SIFE – Studenti e libera iniziativa), dell'Università di Uyo in Nigeria, in collaborazione con l'Akwa Ibom Agricultural Development Programme (AKADEP – Programma di sviluppo agricolo Akwa Ibom) e l'Akwamfon Sustainable Agricultural and Community Education Initiative (Iniziativa di educazione agricola e comunitaria sostenibile Akwa Ibom) hanno pianificato e condotto un seminario per uomini, donne e giovani della comunità Ikpe Annang e di cinque villaggi contigui. Il tema del seminario era "Agricoltura come Business". I temi sono stati trattati da alcuni esperti in coltivazione e allevamento di bestiame del programma AKADEP mentre un rappresentante del SIFE moderava il seminario.

Tra gli argomenti discussi ci si è soffermati sul modo di valorizzare l'utilizzo di pratiche agricole efficaci come il calendario più appropriato per le diverse pratiche agricole e le operazioni per massimizzare la produzione e trarre vantaggio dalla domanda di mercato. Inoltre si è parlato dell'uso di specie e razze di bestiame migliorate e l'uso di una combinazione di fertilizzanti organici e non, per massimizzare la produzione rispettando di più l'ambiente.

Dal punto di vista dell'allevamento degli animali, è stata realizzata una presentazione sull'uso dei topi del bambù per aumentare gli introiti e la sicurezza alimentare all'interno dell'azienda agricola. I topi del bambù, piccoli roditori, sono molto apprezzati dalle popolazioni africane per le loro carni e sono ben valutati sul mercato. In quanto carne selvatica, gli animali vengono spesso cacciati ma, con la giusta cura, possono essere anche allevati nelle fattorie. Questi animali sono particolarmente redditizi poiché si riproducono tutto l'anno, hanno molta prole e crescono velocemente. Agli agricoltori viene inoltre detto di acquistare della calce per tenere sotto controllo l'acidità del suolo. Vengono, quindi, dati utili consigli ai contadini su come ordinare varietà di sementi e bestiame di buona qualità, ma anche sulla coltivazione, durante i periodi di siccità, della *Telfairia Occidentalis* e di altri ortaggi la cui richiesta risulta essere alta in quel periodo dell'anno.

Durante il seminario, gli agricoltori hanno posto molte domande. Nel piano di azione che ha seguito il seminario, è stato deciso che gli studenti del SIFE e gli assistenti sarebbero tornati nei villaggi per mostrare delle efficaci pratiche relative alla produzione di raccolto e bestiame a seconda delle necessità e gli interessi del contadino. Per gli stessi agricoltori è stato deciso, inoltre, che avrebbero aderito all'AKADEP in modo che l'associazione locale degli agricoltori si sarebbe potuta collegare con importanti mercati vendendo, così, i propri prodotti ed il bestiame.

Alcuni agricoltori hanno affermato che era la prima volta che lo Stato presentava un programma di quel tipo ed hanno apprezzato molto il seminario aggiungendo che, senza di esso, per ottenere le medesime informazioni, sarebbe stato necessario spendere molti più soldi e percorrere lunghe distanze.

Un esempio dal Kenya: accrescere le conoscenze degli allevatori di capre attraverso la creazione di abilità

Organizzazioni: FARM Africa, governi locali e Meru Goat Breeders Association

Fonte originale: <http://www.farmafrica.org.uk/cms.php?page=32> e www.ilri.org/johnvercoconference/files/Presentations/01_ChristiePeacock_Farm%20Africa%20case%20study.pps

I piccoli agricoltori in Kenya devono affrontare molti problemi come, ad esempio, un limitato potenziale nell'aumento della produzione agricola, la riduzione di terre in affitto per la frammentazione, prezzi del raccolto stagnanti o in ribasso, ed inaffidabili servizi di supporto per l'allevamento di bestiame. Basandosi su quanto appreso in un progetto precedente, il Meru Dairy Goat and Healthcare Project (Progetto di Meru sulla capra da latte e le cure sanitarie), attuato dal 1996 al 2004 nel Kenya centrale e basato sul miglioramento della produzione di prodotti caseari di capra, è stato inizialmente implementato in una zona semi arida dei distretti di Kitui e Mwingi nel Kenya orientale, per incrementare le entrate dei contadini e garantire sicurezza alimentare alle famiglie.

Il progetto si basa sul presupposto che, in Kenya, un miglioramento significativo della produzione di animali deriverà da un programma di miglioramento delle razze unito a validi servizi di tutela della salute animale. Nell'ambito del progetto, gli agricoltori ottengono da ciascuna capra fino a tre litri di latte al giorno utilizzando animali di razza Toggenburg incrociate, mentre in generale gli allevatori di capre locali ne ottengono 200 ml. Ciascun



gruppo, nel villaggio, riceve un Toggenburg di razza pura atto alla riproduzione incrociata e quattro femmine; questi animali costituiscono un'unità di riproduzione. In questo modo si permette di conservare la razza pura ed assicurare una fornitura di capre di razza pura in caso di rimpiazzo o allargamento del commercio ad altre aree.

Il progetto rappresenta un caso unico, giacché è un programma di miglioramento della produzione di prodotti caseari e riproduzione delle capre affidato totalmente alla comunità e supportato da un sistema veterinario privato, servizi locali di divulgazione agricola ed un'associazione di allevatori agricoli che si prendono cura del bestiame e gestiscono qualsiasi ulteriore eventuale apporto. La realizzazione del progetto si è resa possibile grazie alle organizzazioni comunitarie e allo sviluppo delle capacità dei produttori di latte caprino ed i tecnici locali. I gruppi di agricoltori del villaggio impegnati nel settore lattiero-caseario sono 21, con oltre 500 membri di cui circa il 70 per cento è costituito da donne.

Agli agricoltori viene proposto inizialmente un corso di formazione di tre giorni per rafforzare la coesione del gruppo, sviluppare una visione condivisa del funzionamento del programma di allevamento e produzione di prodotti lattiero-caseari, e dare la possibilità ai membri di condividere esperienze e lezioni apprese. Corsi di formazione aggiuntivi prevedevano la discussione di temi come quello relativo alle dinamiche di gruppo per rafforzare la capacità di prendere decisioni ed agire, tecniche per l'allevamento delle capre e per la creazione di ovili, identificazione dei capi di bestiame e registrazione, conversione dei mangimi ed allevamento di capretti. Vi era inoltre un corso per aiutare gruppi di agricoltori selezionati a realizzare e mantenere delle stazioni di allevamento locale.

In quanto parte dei servizi di sviluppo di capacità per i servizi di supporto locale, hanno partecipato a corsi di formazione anche divulgatori agricoli che vivevano in comunità e assistenti delle botteghe veterinarie del villaggio. Ai primi sono stati forniti elementi sulle tecniche di allevamento, le dinamiche di gruppo e le abilità che potevano essere trasmesse da agricoltore ad agricoltore. Anche a nove assistenti è stata proposta una settimana di formazione sul sistema di salute animale nelle comunità decentralizzate e le loro regolamentazioni. Per sviluppare le proprie competenze, agli assistenti sono state insegnate tecniche di comunicazione efficaci, metodi per il miglioramento dell'immagine delle loro attività, le malattie più comuni che colpiscono gli animali ed i sintomi e le medicine utilizzate per trattare determinate patologie.





SFIDA 9

Reclutamento e stabilità negli organici per insegnanti e divulgatori agricoli

Disporre di divulgatori agricoli e docenti preparati ed impegnati nelle aree rurali è un elemento fondamentale per il successo di attività educative a tutti i livelli. Preparare un numero sufficiente di insegnanti e divulgatori agricoli è il primo, importantissimo passo; ciononostante, non è scontato che il personale decida di lavorare in aree rurali dopo il conseguimento del diploma di formazione. L'assunzione e la stabilità dell'organico nelle aree rurali sono sfide importanti che richiedono particolare attenzione. È difficile, infatti, assumere e trattenere un insegnante nelle zone rurali per vari fattori: uno status sociale più basso rispetto agli insegnanti urbani, la solitudine, la lontananza da amici e parenti, la mancanza di un possibile avanzamento di carriera ed opportunità formative e la mancanza di incentivi; inoltre un insegnante proveniente dall'ambiente urbano trova difficoltà nell'adattamento alla vita rurale, per la mancanza delle amenità caratteristiche delle città, difficoltà di comunicazione, mancanza di negozi, ed altro.

Un'innovazione che i partner dell'ERP hanno identificato è la riforma delle assunzioni che prevede incentivi per futuri divulgatori agricoli e docenti originari delle aree rurali a rimanere nelle aree rurali. Gli insegnanti che lavorano nella propria zona è più probabile che non la lascino. I villaggi hanno fatto inoltre degli sforzi per formare i propri insegnanti incoraggiando, anche con sussidi, i giovani a considerare la possibilità di diventare insegnanti. Nel programma di educazione rurale in Colombia una componente è rappresentata dalla presenza di istituti specifici per la formazione di docenti rurali.

Un'altra area dichiarata pronta al cambiamento è quella dello sviluppo di politiche che possano rendere più allettante l'idea di restare nelle aree rurali; questo può avvenire attraverso bonus, salari più elevati rispetto ad altri impiegati statali delle stesse aree rurali, cancellazione dei prestiti, sovvenzioni per l'alloggio, accesso ad una salute di qualità, assunzione di insegnanti con una recente qualifica e di coppie di divulgatori agricoli, possibilità di scatti di carriera ed altre politiche simili.

In Malesia, ad esempio, ci si avvaleva di un pacchetto di incentivi, che includeva un appezzamento di terra e un corso di formazione agricola, per incentivare la stabilità degli organici nelle aree rurali. Nella Repubblica democratica popolare lao, è permessa la divisione dei profitti in attività economiche scolastiche che permette a studenti ed insegnanti di beneficiarne



finanziariamente (FAO/UNESCO-IIEP, 2002). Un altro modo per far sì che gli insegnanti ed i divulgatori agricoli rimangano in contatto, è fornir loro, qualora fosse possibile, dei telefoni cellulari ed un servizio di connessione alla rete Internet per coloro che lavorano in aree remote.

Nonostante queste misure, continua ad esserci la possibilità che il personale sia poco nelle aree rurali di alcuni Paesi. C'è dunque bisogno di cambiare qualcosa. Ad esempio, la mobilità di un piccolo gruppo di divulgatori agricoli può coprire più ampie zone se vengono resi disponibili fondi adeguati per il trasporto. Nell'ambito dell'educazione formale, le pluriclassi rappresentano una valida risposta alla scarsità di insegnanti (FAO/UNESCO-IIEP, 2003).

Un esempio dal Perù:

***Kamayoq* - divulgatori agricoli nei villaggi promuovono l'innovazione e la sperimentazione nelle aree rurali**

Organizzazioni: Practical Action

Fonte originale: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF052.pdf e <http://www.aprendesperu.org/>

Così come in altri Paesi, l'aggiustamento strutturale degli anni '90 ha portato all'abbandono della ricerca agricola tradizionale e della divulgazione agricola in Perù. Il sistema governativo esistente era debole e si basava sul trasferimento di tecnologie senza considerare l'innovazione e la sperimentazione fatta dagli agricoltori. Dal 1992, si contavano meno di 100 funzionari in tutto il Paese che si occupassero del programma di consulenza statale attuato dall'Istituto nazionale per la ricerca agricola. Si partiva, infatti, dal presupposto che era il settore privato a doversi occupare della divulgazione agricola per i contadini. Così, gli agricoltori con poche risorse non erano in grado di pagare i servizi che, nella maggior parte dei casi, erano legati a più ampie operazioni commerciali.

Practical Action, un'ONG che lavora nelle comunità di agricoltori di lingua quechua nelle Ande peruviane, ha aiutato gli abitanti dei villaggi a risolvere i propri problemi poiché ha permesso loro, mediante l'educazione e la formazione, di sviluppare le proprie abilità per creare un sistema di divulgazione agricola in cui le informazioni passassero da agricoltore ad agricoltore supportando l'innovazione e la sperimentazione agricola. Basato sulla strategia pedagogica dell'educatore brasiliano Paulo Freire, Practical Action ha adottato un approccio formativo che rispettasse il contesto socio-culturale in cui gli agricoltori locali erano inseriti promuovendo l'apprendimento attraverso la pratica e la partecipazione dei contadini.



Il lavoro di Practical Action cominciò con le tecniche di irrigazione agli inizi degli anni '90 avvalendosi di agenti di divulgazione agricola chiamati *Kamayoq*. Questa è una parola della lingua inca che si riferisce ad un gruppo di persone in grado di predire il clima, il tempo meteorologico e dare consigli sulla semina ed altre pratiche agricole. L'uso del termine *Kamayoq* è significativo, giacché esiste una diretta connessione tra questo termine e la storia del popolo quechua.

Dalla metà degli anni '90, il personale di Practical Action si è reso conto che le attività dovevano comprendere più della sola irrigazione per venire incontro alle necessità degli agricoltori. Nel 1996, a seguito di una cospicua donazione, a Sicuani, 140 chilometri da Cuzco, è stata costruita una scuola *Kamayoq*. Da quel momento la scuola è operativa ed ha lo scopo fondamentale di formare gruppi di agricoltori che, a loro volta, tornano alle proprie comunità per comunicare quanto appreso ad altri contadini.

Un elemento chiave nella formazione è incoraggiare i *Kamayoq* ad insegnare in modo creativo promuovendo l'innovazione e la sperimentazione per affrontare problemi di natura agricola e veterinaria. Giacché la condizione dell'agricoltura nelle Ande è molto complessa,

non esistono soluzioni standardizzate. I corsi di formazione durano otto mesi per un totale di circa 27 sessioni formative. Fino ad ora sono stati istruiti oltre 200 *Kamayoq*, di cui il 15 per cento sono donne. A scuola, una piccola parte della formazione ha luogo in classe, ma la maggior parte sul campo.

Questo programma ha portato risultati positivi. Prima che i *Kamayoq* cominciasse il proprio lavoro, molte famiglie si avvalevano di un'agricoltura di sussistenza; oggi, invece, destinano a loro stesse una parte del raccolto ma, soprattutto le donne, coltivano cipolle e carote per il mercato. Le famiglie sono state, quindi, in grado di aumentare le proprie entrate vendendo i prodotti sul mercato pagando, così, per l'educazione dei propri ragazzi. Il tasso di mortalità del bestiame si è drasticamente ridotto giacché gli agricoltori oggi sono maggiormente in grado di riconoscere le malattie nel bestiame e agire per evitare che gli animali muoiano.

Un esempio dal Mozambico: una scuola per la formazione degli insegnanti permette agli agricoltori di aumentare la propria produttività attraverso il progetto Farmer Club

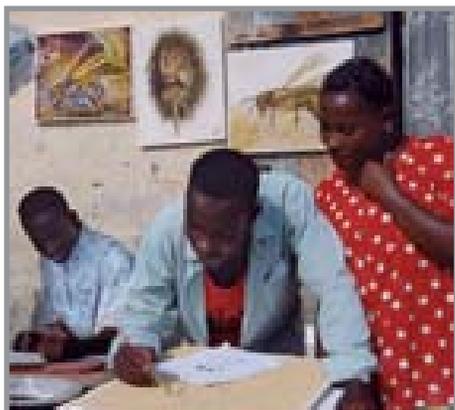
Organizzazioni: Humana People to People, USDA, Plant Aid Inc., Governo del Mozambico

Fonte originale: <http://www.humana.org/dns/Articel.asp?NewsID=35>

Dal 1993, Humana People to People lavora per realizzare istituti destinati alla formazione del corpo docente in Mozambico, Angola e Malawi. Allora, a Maputo è stato aperto il primo istituto per la formazione degli insegnanti con il sostegno del Development Aid from People to People (Aiuto allo sviluppo tra popolazioni) in Mozambico prendendo come modello il Necessary Teacher Training College (Istituto di formazione per gli insegnanti) di Tvind in Danimarca. Oggi in Mozambico ci sono sei istituti per la formazione degli insegnanti.

Uno di questi istituti nella provincia di Chimoio collabora con agricoltori comunali in villaggi locali per migliorare la produzione agricola e incrementare la sicurezza alimentare e il reddito delle famiglie. Il lavoro inizia con la costituzione di Farmer Club comunitari. L'istituto ha organizzato dieci di questi club nei distretti di Mancossa, Barue, Sussundenga, Chimoio, Gondola e Manica nella provincia di Chimoio.

Durante i loro 11 mesi di pratica per l'insegnamento, i club sono gestiti da insegnanti diplomati e da studenti, che lavorano nelle scuole rurali primarie in tutto il Paese. Ciascun Farmer Club conta tra i 30 ed i 55 membri. Gli insegnanti hanno la responsabilità di tenere



lezioni importanti relative alla produzione agricola ed al mercato, avvalendosi di dimostrazioni pratiche sul campo e fornendo una supervisione generale agli agricoltori comunali.

Agli “studenti-insegnanti” vengono, invece, assegnate le scuole primarie rurali nella provincia e vengono fornite biciclette per raggiungere tutti i membri della comunità agricola di ciascun Farmer Club dell’area operativa. I membri dei Farmer Club sostengono 15-18 corsi formativi secondo i propri interessi e le necessità. I corsi constano di una parte di teoria e di dimostrazioni e pratica che si tengono il sabato. Molti dei terreni utilizzati per le dimostrazioni si trovano nelle scuole primarie dei villaggi cui gli “studenti-insegnanti” sono assegnati. Oltre ai corsi e le dimostrazioni sul campo, questi sono incaricati di aiutare, in qualsiasi momento, i singoli agricoltori del Farmer Group.

I docenti aiutano, inoltre, i membri del Farmer Club a mettere sul mercato i propri prodotti alcuni dei quali vengono utilizzati per la scuola ed il resto viene venduto sul mercato locale. I raccolti provenienti dai terreni utilizzati a scopi didattici sono donati a scuole, orfanotrofi e prigionieri. Il progetto è risultato molto soddisfacente dal punto di vista del sostegno agli agricoltori comunali, mentre i membri dei Farmer Club dei villaggi ottengono, grazie a questa iniziativa, abilità e conoscenze che permettono loro di migliorare la propria produzione agricola ed il proprio mercato incrementando, così, le entrate familiari e rafforzando la sicurezza alimentare.



SFIDA 10

Adozione di politiche efficaci a favore delle popolazioni rurali

In assenza di adeguate politiche per le popolazioni rurali inerenti all'educazione ed il suo finanziamento, molte delle tecniche innovative menzionate nei capitoli precedenti non sono attuabili. Promuovere importanti cambiamenti della politica e della distribuzione delle risorse per favorire le popolazioni rurali è generalmente un traguardo difficile da raggiungere data l'assenza di forze politiche rilevanti a sostegno di tali popolazioni.

Le politiche e strategie nazionali che effettivamente considerano ERP, riconoscono ed identificano la diversità di bisogni delle popolazioni rurali come quelli legati alla sfera agro-ecologica, geografica, socio-economica e culturale (FAO/UNESCO-IIEP, 2006a). Tuttavia, gli investimenti nazionali sull'ERP rappresentano raramente una priorità assoluta. Nonostante l'educazione sia un elemento chiave per il raggiungimento della sicurezza alimentare, questo viene, infatti, trascurato come indicato da Burchi e De Muro. Questi affermano che “... *the association between food insecurity and primary education is very high*” (p. 3) (... la relazione tra insicurezza alimentare ed educazione primaria è molto stretta) ed inoltre che “... *primary more than basic, secondary or tertiary education for rural people contributes to the promotion of*



food security in rural areas” (ibid., p. 38) (... l’educazione primaria, più che quella di base, secondaria o superiore, per le popolazioni rurali, contribuisce alla promozione della sicurezza alimentare nelle aree rurali). Data la relazione tra sicurezza alimentare ed educazione, questa si è dimostrata un’area in cui vale la pena investire. “... *primary education is a crucial element to reduce food insecurity in rural areas, even when compared to other factors such as access to water, health and sanitation*” (ibid., p. 3) (... l’educazione primaria è un elemento fondamentale per la riduzione della insicurezza alimentare nelle aree rurali, anche quando paragonata ad altri fattori quali l’accesso all’acqua, la salute e la sanità).

In generale, i partner dell’ERP ritengono che lo Stato abbia investito troppo poco nello sviluppo delle capacità delle popolazioni rurali. L’educazione di base è considerata generalmente un bene pubblico e molti credono che dovrebbe essere finanziata dallo Stato. Si potrebbe sostenere, allo stesso modo, che la divulgazione agricola per le popolazioni rurali sia un bene pubblico quando associato alla sicurezza alimentare per le popolazioni più vulnerabili. Gli agricoltori più poveri generalmente non si possono permettere di pagare le tasse scolastiche per i propri ragazzi o una consulenza sui miglioramenti ambientali. Pertanto, si richiedono investimenti pubblici che possano aiutare queste persone.

Senza una base d’informazione adeguata, non è possibile sviluppare politiche efficaci a favore delle popolazioni rurali. I dati relativi all’ERP, che permettono allo Stato e alla comunità



internazionale di comprendere esattamente i bisogni delle popolazioni rurali, saranno di aiuto per lo sviluppo di politiche nazionali valide ed aiuteranno gli enti donatori a capire il perché ERP dovrebbe occupare un posto di maggior rilievo nell'agenda internazionale.

I governi nazionali stanno scoprendo come sia impegnativo attuare programmi ERP efficienti alla luce di una diminuzione degli investimenti degli enti donatori nell'educazione, formazione e sviluppo rurale (FAO, 2002c). Ciononostante, il motivo per investire in questo tipo di attività è convincente. Burchi e De Muro (2007) hanno affermato che *“if a developing country such as Mali, which is among those with lowest levels of education, manages to double access to primary education, it can reduce the intensity of food insecurity by approximately 20 or 24 percent in rural areas”* (p. 38) (se un Paese in via di sviluppo come il Mali, che è tra quelli con il livello di educazione più basso, riuscisse ad ottenere il doppio degli accessi all'educazione primaria, l'insicurezza alimentare nelle aree rurali potrebbe anche diminuire del 20 o 24 per cento). I due studiosi sono giunti quindi alla conclusione che per le popolazioni rurali nei Paesi in via di sviluppo, che rappresentano il gruppo principale di persone direttamente coinvolte nella produzione, nel trattamento e nella commercializzazione di prodotti alimentari, l'educazione *“is a key factor in fighting food insecurity in developing countries”* (ibid., p. 37) (è un fattore chiave nella lotta all'insicurezza alimentare nei paesi in via di sviluppo). In questo caso, l'investimento in un settore può avere un effetto moltiplicatore che risulta in un impatto positivo su altri.

Un esempio dal Perù: l'innovazione attraverso la decentralizzazione migliora la qualità dell'educazione per le popolazioni rurali

Organizzazioni: USAID, Academy for Educational Development, Stato del Perù, ApreDes

Fonti originali: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF052.pdf e <http://aprendesperu.org/>

La realizzazione del progetto Innovations in Decentralization and Active Schools (ApreDes – Innovazione per la decentralizzazione e scuole attive), avvenuta nel 2003, ha portato ad un importante accordo nelle aree rurali del Perù. Avvalendosi di un partenariato stabilito tra USAID/Perù ed il Ministero dell'Educazione, il progetto è stato attuato nelle scuole e nelle comunità scolastiche delle aree rurali nella regione di San Martin in Perù. Il progetto sostiene le leggi in materia di educazione emanate dal governo peruviano nel 2003; queste, infatti, promuovono la decentralizzazione come elemento di miglioramento della qualità dell'educazione nel Paese.

Il progetto, realizzato dalla Accademia per lo sviluppo educativo, si incentra nella gestione locale delle scuole, una maggiore qualità educativa, pratiche democratiche con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'ERP agendo dal basso verso l'alto e dall'alto verso il basso.

Il progetto si concentra sullo sviluppo di efficaci politiche di decentralizzazione e sulla loro realizzazione attraverso una gestione comunitaria dell'educazione di qualità a livello regionale e locale. I membri della comunità e gli stessi studenti si trovano così ad essere coinvolti nel progetto che promuove il lavoro di gruppo, l'apprendimento spontaneo, un atteggiamento democratico e l'interesse dei genitori. In questo modo, gli studenti diventano parte attiva nella vita sociale ed economica delle loro comunità locali. ApreDes nella regione di San Martin è già giunto a più di 6 000 studenti in 140 scuole pluriclassi con un solo insegnante. La finalità del progetto è quella di rafforzare le capacità del Ministero dell'Educazione, i governi locali ed altri enti aiutandoli ad assumere ruoli appropriati e di supporto nel processo di decentralizzazione. Il compito dell'insegnante è quello di facilitare il processo di apprendimento ed i mediatori del progetto sono assunti per formare i docenti, fornirgli supporto tecnico e promuovere la produzione di materiale educativo valido.

Nell'ambito della legge sulla decentralizzazione, ciascuna scuola locale è gestita dal Consiglio educativo che è costituito da rappresentanti degli studenti, genitori, dirigenti scolastici e capi delle comunità. Ciascun Consiglio educativo locale è formato e poi lavora insieme per sviluppare il piano annuale scolastico. Le scuole che si avvalgono di questo progetto passano dall'essere scuole tradizionali a "scuole attive", caratterizzate da un apprendimento attivo e dalla partecipazione di genitori, studenti, insegnanti, membri della comunità ed amministratori scolastici. Nelle scuole tradizionali, l'insegnante tiene la lezione, e gli studenti provano ad imparare a memoria copiando gli appunti dalla lavagna. Nelle scuole attive, gli studenti lavorano in piccoli gruppi ed imparano la lettura, la matematica e le scienze naturali nei centri di apprendimento. Gli studenti esaminano ed analizzano problemi reali della comunità, sono coinvolti nei progetti di servizio alla comunità e nella gestione delle proprie scuole e, dopo aver inventato delle storie, scrivono degli articoli sulla vita ed il lavoro nella propria comunità.

Nelle scuole attive, gli insegnanti diventano mediatori dell'apprendimento, stimolandolo in piccoli gruppi. In questo contesto, gli insegnanti si incontrano periodicamente per condividere esperienze, osservare le altre classi e risolvere insieme i problemi educativi. Questi apprendono, inoltre, nuove tecniche partendo dall'esperienza pratica, dalla formazione e dai



suggerimenti degli altri docenti e preparano materiale educativo. Gli insegnanti producono manuali formativi, adattano guide di formazione alle condizioni locali e preparano materiale fondamentale per le esigenze dei propri studenti.

Un esempio da El Salvador: EDUCO - una riforma aumenta le opportunità educative per i bambini nelle comunità rurali più povere

Organizzazioni: Ministero dell'Educazione, Banca Mondiale, UNESCO, UNDP

Fonte originale: <http://www.ifc.org/ifcext/edinvest.nsf/Content/EvaluationStudies>, http://www.unesco.org/education/poverty/el_salvador.shtml e http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281552767/ElSalvador_EDUCO.pdf

Non più tardi degli inizi degli anni '90, El Salvador presentava uno dei sistemi educativi più carenti di tutti i Paesi dell'America Latina, con alti livelli di ripetenza ed abbandono scolastico. La lunga guerra civile durata 12 anni, negli anni '80, ha contribuito all'indebolimento del sistema educativo, in particolar modo nelle aree rurali. Alcune scuole, soprattutto nel nord del Paese (Chalatenango, Morazán e Cabanas) e a San Vicente, nella regione centrale, sono state definitivamente chiuse a causa di guerriglia e lotte militari. Le scuole rurali esistenti erano di qualità talmente bassa da indurre i genitori a pensare che fosse una perdita di tempo frequentarle preferendo lasciare i figli, soprattutto le ragazze, a casa a badare ai fratelli più piccoli e ad occuparsi delle faccende domestiche. Nel 1990, il tasso di iscrizione netto alla scuola primaria era del 61,3 per cento; ciò significa che più di mezzo milione di bambini in quella fascia d'età non frequentava la scuola.

Nel 1991, con il sostegno della Banca Mondiale e della Inter-American Development Bank (Banca interamericana di sviluppo), il Ministero dell'Educazione ha attuato il Community Participation Education Programme (Programma di educazione a partecipazione comunitaria) per ampliare le opportunità educative delle comunità più povere del Paese mettendo a loro disposizione corsi per la scuola primaria e centri per l'infanzia. L'acronimo del programma in lingua spagnola è EDUCO. Questo inizialmente contava 8 416 studenti in 263 scuole, ma già nel 1996 si contavano 168 672 educandi in 5 721 strutture. L'obiettivo del programma è quello di migliorare l'accesso all'educazione per le comunità rurali più povere, promuovere la partecipazione locale all'educazione e far sì che la scuola dell'infanzia e primaria siano di qualità. Nell'ambito di questa riforma educativa decentralizzata, i genitori, all'interno della comunità, scelgono tra



loro i membri di un organismo di gestione chiamato Community Education Association (ACE – Associazione per l’educazione comunitaria). Il Ministero dell’Educazione stipula un contratto di un anno rinnovabile recante un sommario di diritti e doveri da stabilirsi tra lo Stato e la comunità. Questa acconsente a preparare un determinato curriculum da applicare ad un dato numero di studenti. Le ACE sono i datori di lavoro diretti dei docenti. Questi, infatti, vengono selezionati, assunti e possono anche venire licenziati se non si attengono agli standard stabiliti. L’ACE monitora performance e presenza degli insegnanti. Le associazioni comunitarie sono, inoltre, responsabili della fornitura e della manutenzione degli strumenti scolastici. Per garantire il suo funzionamento, ciascuna ACE riceve fondi direttamente dal Ministero dell’Educazione.

Studi su EDUCO indicano che il programma davvero è al servizio delle comunità più povere d’El Salvador. Non esistono, inoltre, differenze accademiche tra gli studenti che frequentano le scuole EDUCO e quelli nelle strutture tradizionali, nonostante le condizioni socio-economiche dei primi siano inferiori rispetto a quelle degli altri. Le scuole EDUCO generalmente presentano peggiori infrastrutture rispetto a quelle tradizionali ed hanno accesso solo a servizi di base; ciononostante queste strutture si avvalgono di materiale educativo in quantità maggiore e di miglior qualità e, cosa più importante, i genitori degli studenti di EDUCO sono maggiormente coinvolti nel processo educativo dei propri figli.

