

**Università degli studi di Bergamo**

**DOTTORATO DI RICERCA**

**Scienze della Cooperazione Internazionale**

**Il processo di decentramento del sistema educativo e la partecipazione  
dei genitori alla gestione della scuola primaria in Malawi.**

**Presentata da Andrea Valentini**

**Coordinatore  
Prof. Stefania Gandolfi**

**Relatore  
Prof. Stefania Gandolfi**

**XXIII ciclo**

**Esame finale anno 2011**

## **Indice**

<b>Introduzione</b> .....	8
---------------------------	---

### **Capitolo I: Contesto storico, demografico, macroeconomico e lo sviluppo sociale del Malawi.**

Sommario del capitolo.....	13
I. Aspetti generali del Malawi.....	15
II. Il contesto storico.....	17
III. Il contesto demografico.....	20
III.1 La diversa densità della popolazione per regioni e distretti.....	20
III.2 Popolazione in età scolare.....	21
III.2.1 Tendenze passate e proiezioni future.....	21
III.2.2 Confronto con altri Paesi della regione SADC II.....	23
IV. Il contesto dello sviluppo sociale.....	24
IV.1 Povertà e ineguaglianza.....	24
IV.2 Tasso di malnutrizione e di mortalità infantile.....	26
IV.3. HIV/AIDS.....	27
IV.4 Altri indicatori dello sviluppo sociale.....	29
IV.4.1. Il tasso di analfabetismo tra gli adulti.....	29
IV.4.2. Tasso di urbanizzazione.....	29
IV.4.3. Indice composto del contesto sociale.....	30
V. Il contesto macroeconomico.....	30
V.1 Crescita economica e politica.....	30
V.2 Entrate e spese del governo.....	32
V.3 Confronto con gli altri Paesi africani.....	34
V.3.1. PIL pro capite e risorse interne come % del PIL.....	34
V. 3.2. Aiuto esterno all'educazione.....	35
V.3.3. Indice composto del contesto economico.....	37

### **Capitolo II: Il sistema educativo in Malawi**

Sommario del capitolo.....	39
I. La struttura.....	41
I.1 Tendenza delle iscrizioni.....	43
I.2 La popolazione in età scolare e le iscrizioni: qual'è l'evoluzione della copertura scolastica? .....	48

I.3	Copertura dell'educazione primaria e secondaria.....	52
II.	Profili scolastici secondo EMIS e i dati delle Nazioni Unite sulla popolazione.....	52
II.1	Struttura del profilo scolastico con ripetizioni alternate.....	54
II.2	Rapporto sulle famiglie riguardante la copertura educativa.....	58
II.3	Elementi che determinano la frequenza scolastica.....	58
II.3.1	Perchè alcuni bambini non sono mai entrati a scuola?.....	59
II.3.2	Perchè alcuni bambini non restano a scuola?.....	63
III.	Continuità nell'educazione primaria.....	63
IV.	Effetto teorico del problema delle risorse.....	66
V.	Modelli riguardanti il tasso di abbandono scolastico sulla base dei dati MICS.....	67
VI.	Ragioni dell'abbandono scolastico nella scuola primaria.....	69
VII.	Efficienza quantitativa delle spese dell'educazione.....	72
VIII.	Misurando l'efficienza qualitativa.....	74

### **Capitolo III: L'efficienza interna, la qualità e la gestione della scuola primaria malawiana**

	Sommario del capitolo.....	77
I.	Efficienza interna del sistema educativo.....	80
I.1	Tasso di ripetenza.....	80
I.1.1	Abbandono scolastico.....	87
I.1.2	Indice di efficienza interna.....	88
II.	Risultati sulla qualità e sull'apprendimento.....	91
II.1	Livello dei risultati sull'apprendimento.....	92
II.1.1	Risultati SACMEQ.....	92
II.1.2	Tassi di promozione scolastica: esami al livello della scuola primaria.....	94
II.1.3	Tassi di promozione scolastica del 'Primary School Leaving examination'.....	96
II.1.4	Esami <i>al livello secondario: il 'Junior Certificate Examination' e il 'Malawi School Certificate Examination'</i> .....	97
II.2	Fattori che influenzano i tassi di promozione scolastica.....	98
II.2.1	Correlati delle percentuali di promozione a livello primario.....	99
II.2.1.1	Fattori contestuali.....	99
II.2.1.2	Organizzazione delle classi.....	101
II.2.1.3	Condizioni delle scuole.....	102
II.2.1.4	Caratteristiche degli insegnanti.....	102
III.	La gestione amministrativa.....	103

III.1. I problemi della gestione amministrativa: le risorse sono assegnate secondo i bisogni?.....	103
III.1.1. La disponibilità delle risorse umane negli uffici educativi locali.....	103
III.1.2. Le varie tipologie di insegnanti in Malawi.....	105
III.2. Caratteristiche degli insegnanti in scuole finanziate dal governo.....	108
III.2.1. Lo status degli insegnanti.....	108
III.2.2. Qualificazioni degli insegnanti.....	109
III.2.3. La proporzione media insegnanti/studenti .....	110
III.2.4. I modi di assegnazione degli insegnanti.....	112
III.2.5. La disposizione delle risorse materiali e risultati empirici sulla distribuzione dei libri.....	118
III.2.6. La disponibilità delle risorse materiali e finanziarie degli uffici educativi locali.....	118
III.2.7. Le risorse finanziarie.....	118

#### **Capitolo IV: Equità e disparità**

Sommario del capitolo.....	121
I. Disparità nelle iscrizioni.....	124
I.1. Disparità di genere.....	125
I.2. Disparità geografica.....	128
I.3. Disparità in termini di ricchezza.....	131
II. Disparità scolastiche a livello regionale.....	133
II.1. Disparità regionali e distrettuali nell'educazione primaria.....	136
II.2. Disparità regionali e distrettuali nell'educazione secondaria.....	141
III. Disparità nell'efficienza interna e sui risultati dell'apprendimento.....	143
III.1. Disparità di genere sull'efficienza interna.....	143
III.2. Disparità nei risultati dell'apprendimento.....	146
III.2.1. L'alfabetizzazione in relazione al genere e all'area urbana-rurale.....	146
III.2.2. Risultati nell'apprendimento.....	146
III.2.2.1. SACMEQ.....	146
III.3.2.2. Tassi di promozione agli esami della scuola (PSLE).....	148
III.3.2.3. Gli esami a livello secondario: JCE e MSCE.....	150

IV. L'equità nella distribuzione delle risorse pubbliche nel settore educativo.....	152
---	-----

## **Capitolo V: L'efficienza della scuola, la malnutrizione e i risultati nell'apprendimento**

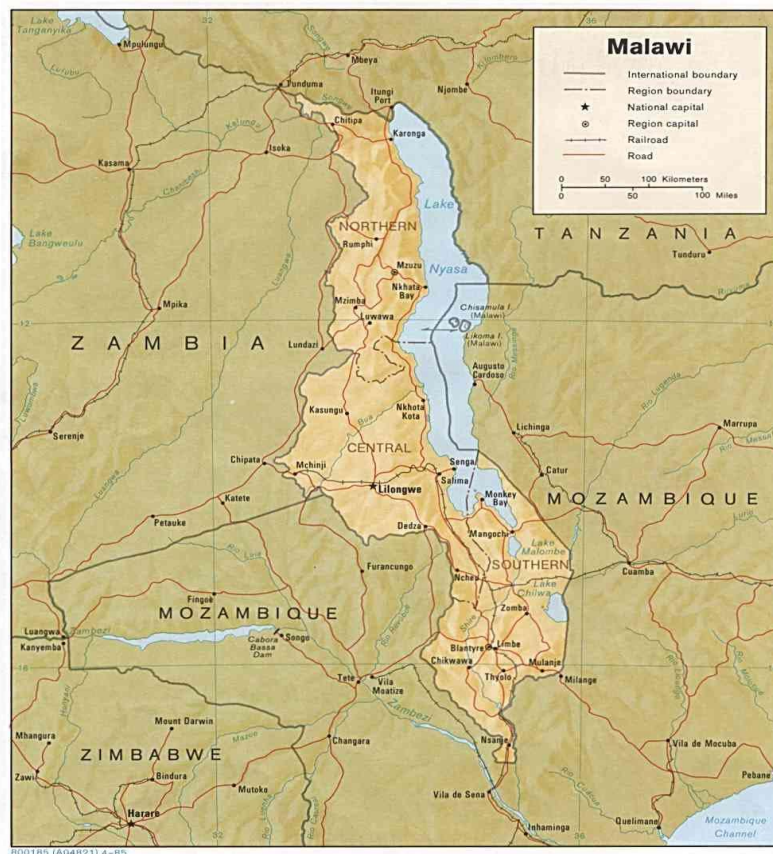
Sommario del capitolo.....	158
I. L'ambiente in relazione all'apprendimento nelle scuole primarie.....	160
I.1 Il programma scolastico.....	162
I.1.1 L'HIV/AIDS.....	163
I.1.2 La malnutrizione.....	165
II. Correlazione tra le caratteristiche della scuola e i risultati scolastici.....	168
II.1 La politica della scuola sull'uso della lingua: ricerca e pratica in Malawi.....	172
II.1.1 Politica linguistica per la scuola.....	176
II.1.2 Maggiore cambiamento della politica linguistica della scuola primaria.....	176
II.2 L'impatto della politica linguistica.....	177
II.2.1 Nuove direzioni nel sistema educativo del Malawi.....	177
II.2.2 Scenari creati dalla nuova politica.....	178
II.2.3 Successi derivanti da tale nuova politica linguistica.....	178

## **Capitolo VI: Il decentramento**

Sommario del capitolo.....	179
I. Il decentramento in Malawi.....	185
I.1 Livello distrettuale.....	186
I.1.2 La politica del nuovo decentramento.....	186
I.1.2.1 Lo stato di avanzamento della politica di decentramento.....	187
II La politica dell'educazione primaria universale.....	188
II.1 La partecipazione nell'educazione.....	191
II.2 Analisi qualitativa sulla partecipazione e il decentramento dell'educazione in Malawi.....	192
II.2.1 La partecipazione all'educazione secondo gli attori locali.....	193
II.2.2 Impatto previsto sulla scuola.....	194
II.2.3 La partecipazione dei genitori nell'educazione in Malawi.....	195
III La politica dell'EPT.....	196
III.1 La percezione dei genitori sulla loro partecipazione.....	197

III.1.1	Attuale tipologia della partecipazione dei genitori.....	198
III.2	Frequenza della partecipazione dei genitori tra le scuole.....	201
III.2.1	Miglioramento d servizi scolastici.....	202
III.2.2	Migliorare l'apprendimento degli studenti.....	203
III.2.3	La gestione della scuola e la partecipazione dei genitori.....	204
III.2.4	Partecipazione dei genitori e delle autorità scolastiche.....	206
<b>Conclusioni.....</b>		<b>209</b>
<b>Annex.....</b>		<b>218</b>
<b>Annex 1</b> I concetti di partecipazione e di comunità.....		<b>218</b>
<b>Annex 2</b> Definizione di efficacia e di efficienza.....		<b>220</b>
<b>Annex 3</b> Interviste.....		<b>222</b>
<b>Lista di acronimi.....</b>		<b>235</b>
<b>Bibliografia.....</b>		<b>237</b>

## Mappa del Malawi



### 1.1 Informazioni riassuntive sul Malawi

#### *Informazioni generali*

**Anno di creazione:** 1891, come protettorato inglese dello Nyasaland - Anno di indipendenza: 6 luglio 1964.

**Paesi confinanti:** Mozambique 1,569 km, Tanzania 475 km, Zambia 837 km.

**Area:** 118,484 chilometro quadrato (km<sup>2</sup>), di cui, Terra 94,080 km<sup>2</sup> e

Acqua: 24,404 km<sup>2</sup>.

**Popolazione:** 15,447,500 milioni di abitanti.

**Struttura della popolazione per età:** 0-14 anni: 45.3% (maschi 3,503,624/femmine 3,488,369); 15-64 anni: 52.1% (maschi 4,011,442/femmine 4,031,661); 65 anni e oltre: 2.7% (maschi 177,400/femmine 235,004) (stima 2010).

**Età media della popolazione:** totale: 17.1 anni (stima 2010).

**Tasso di crescita della popolazione:** 2.758% (stima 2010)

**Gruppi etnici:** Chewa, Nyanja, Tumbuka, Yao, Lomwe, Sena, Tonga, Ngoni, Ngonde, Asiatici e Europei.

**Religioni:** Cristiani 79.9%, Musulmani 12.8%, altri 3%, (census 1998)

**Linguaggio:** Chichewa 57.2% (lingua ufficiale), Chinyanja 12.8%, Chiyao 10.1%, Chitumbuka 9.5%, Chisena 2.7%, Chilomwe 2.4%, Chitonga 1.7%, altri 3.6% (census1998)

**Moneta:** Malawi Kwacha. (MWK) 1 dollaro = MWK 144.43 (31 luglio 2010).

### *Informazioni sull'educazione*

**Struttura del sistema educativo:** 8-4-4, vale a dire 8 anni di scuola primaria, suddivisa in 8 livelli, 4 anni di scuola secondaria, suddivisa in 4 livelli e 4 anni di educazione superiore.

**Anno scolastico:** gennaio – dicembre

**Spesa nell'educazione:** 5.8% del Prodotto Interno Lordo (PIL) (2003)

### **Alfabetizzazione:**

definizione: età 15 e oltre che sa leggere e scrivere

popolazione totale: 62.7%

maschi: 76.1%

femmine: 49.8% (stima 2003)

### **Aspettativa di vita scolastica** (dall'educazione primaria alla terziaria)

totale: 9 anni

maschi: 10 anni

femmine: 9 anni (2004)



## Introduzione

Il Malawi, così come un grande numero dei Paesi del Sud, considera la qualità dell'educazione<sup>1</sup> un tema fondamentale. La necessità di un sistema scolastico in grado di soddisfare le esigenze delle nuove generazioni e, quindi, di assicurare un futuro migliore all'intero Paese, ha conquistato un posto prioritario nell'agenda politica, con il debutto e il consolidamento, per quanto faticoso, della democrazia. Le conferenze sull'Educazione per Tutti (EPT)<sup>2</sup>, nel 1990 a Jomtien<sup>3</sup> e nel 2000 a Dakar<sup>4</sup>, hanno dato nuova spinta alle iniziative che si prefiggono di rendere agevole a tutti i bambini l'accesso ad un sistema scolastico capace di offrire loro un'educazione primaria di qualità. Tuttavia, è necessario riconoscere che numerosi piani elaborati in tal senso, non sono stati ancora realizzati a causa di una situazione socio-economica e politica che, in generale, non favorisce il completamento dei programmi.

Di fronte a queste problematiche e a queste buone intenzioni, il decentramento come principio base di una riforma del sistema educativo rientra in quelle nuove modalità di

---

1 Anche se non esiste una singola definizione della qualità dell'educazione, in questa tesi si fa riferimento alla definizione dell'UNESCO, (2005), dove esistono due principi che la possono spiegare: il primo si riferisce allo sviluppo cognitivo degli studenti, generalmente considerato come l'obiettivo primario dei sistemi educativi; il livello di raggiungimento di tale obiettivo, rappresenta uno degli indicatori della qualità. Il secondo principio, enfatizza il ruolo dell'educazione nel promuovere valori e comportamenti di un cittadino responsabile e strumento essenziale per accrescere lo sviluppo emozionale e creativo della persona.

2 Nell'ambito dell'iniziativa dell'Educazione per Tutti, la comunità internazionale si impegnò per il raggiungimento di sei obiettivi, volti a fornire un'educazione "ad ogni cittadino in ogni società": 1. espandere e migliorare la cura e l'educazione della prima infanzia; 2. assicurare, entro il 2015, l'istruzione primaria universale obbligatoria e gratuita per ogni bambino e bambina; 3. Assicurare l'accesso universale di tutti i giovani e gli adulti alla formazione lungo tutto l'arco della vita; 4. raggiungere un aumento di adulti alfabetizzati del 50 per cento - specie donne - ed un equo accesso all'istruzione primaria e alla formazione continua per tutti gli adulti; 5. eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005, ed arrivare alla piena eguaglianza di genere nel settore educativo nel 2015; 6. migliorare la qualità generale dell'istruzione impartita.

3 Nel 1990, i delegati di 155 paesi, insieme ai rappresentanti di 155 ONG e agenzie per lo sviluppo, hanno preso parte alla Conferenza mondiale *Education for All*, durante la quale hanno affermato il loro impegno per raggiungere l'istruzione universale e ridurre l'analfabetismo entro la fine del decennio I. Alla base di tale programma c'era la constatazione che il solo fatto di poter accedere all'educazione non era sufficiente: la sua qualità e durata è altrettanto importante. Infatti, in molti paesi del Sud, meno del 60 % degli alunni che iniziano la scuola elementare sono in grado di portare a termine l'intero ciclo di istruzione primaria.

4 L'impegno a rendere universale l'istruzione di base venne riaffermato nel 2000 al Forum mondiale sull'educazione riunito a Dakar, in Senegal, e inserito nello stesso anno nella Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite tra le principali priorità per lo sviluppo internazionale. Assicurare l'educazione primaria universale divenne il secondo degli otto Obiettivi di sviluppo del Millennio. Perché l'obiettivo sia raggiunto è necessario che entro il 2015 sia assicurato che ovunque nel mondo tutti, bambini e bambine, completino un corso/ciclo di educazione primaria.

governo della cosa pubblica che alcuni Paesi, come il Malawi, hanno deciso di perseguire allo scopo di costruire un sistema scolastico il più vicino possibile a quello indicato dall'EPT. La ricerca qui presentata si concentra sul Malawi essenzialmente perché chi scrive ha lavorato in Malawi con il compito di monitorare alcuni programmi educativi dell'UNICEF e dell'UNESCO, potendo incontrare rappresentanti del Ministero dell'educazione, di varie agenzie delle Nazioni Unite e di ONG, nonché professori universitari e studenti. Queste relazioni hanno permesso l'acquisizione di una profonda conoscenza del sistema educativo malawiano insieme alle sue criticità e alle sue potenzialità di miglioramento. In questo senso si è cercato di approfondire anche la conoscenza delle politiche sociali che sembrano voler accompagnare il rinnovamento del sistema scolastico, in particolare quel processo socio-politico ed economico che va sotto il nome di decentramento.

Il decentramento è uno dei fenomeni più importanti riguardo alla pianificazione dell'educazione negli ultimi due decenni e, in particolare, in Malawi viene considerata come la politica principale nella gestione del servizio educativo pubblico<sup>5</sup>.

Questo strumento di governo (centrale e locale) appare particolarmente efficace in riferimento al miglioramento sia della possibilità da parte del maggior numero di bambini e bambine di accedere al sistema scolastico, sia per raggiungere un buon livello di qualità dell'educazione e dell'insegnamento. All'interno di questa cornice istituzionale, abbiamo pensato di affrontare una questione che nella società malawiana appare particolarmente interessante, cioè il ruolo della famiglia (in particolare dei genitori) nella gestione del sistema scolastico ed educativo. Il Malawi, membro della comunità sudafricana per lo sviluppo (SADC)<sup>6</sup>, sta elaborando le modalità di applicazione del decentramento meglio

---

1 Nell'ambito dell'iniziativa *'Educazione per Tutti'*, la comunità internazionale si impegnò per il raggiungimento di sei obiettivi, volti a fornire un'educazione "ad ogni cittadino in ogni società": 1. espandere e migliorare la cura e l'educazione della prima infanzia; 2. assicurare, entro il 2015, l'istruzione primaria universale obbligatoria e gratuita per ogni bambino e bambina; 3. Assicurare l'accesso universale di tutti i giovani e gli adulti alla formazione lungo tutto l'arco della vita; 4. raggiungere un aumento di adulti alfabetizzati del 50 per cento - specie donne - ed un equo accesso all'istruzione primaria e alla formazione continua per tutti gli adulti; 5. eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005, ed arrivare alla piena eguaglianza di genere nel settore educativo nel 2015; 6. migliorare la qualità generale dell'istruzione impartita.

<sup>6</sup> La Comunità di Sviluppo dell'Africa Meridionale (in inglese: *Southern African Development Community - SADC*) è un'organizzazione internazionale regionale che persegue la cooperazione e l'integrazione socio-economica così come la cooperazione politica e nella sicurezza tra quindici paesi africani. I membri di tale

adattabili alla realtà educativa e scolastica malawiana, modalità facenti parte di una strategia che potrebbe essere esportata in altri Paesi membri del SADC, i quali stanno adottando come principio guida delle riforme scolastiche il decentramento.

Entrando nel dettaglio di questa ricerca, nel primo capitolo della stessa viene descritto il contesto storico, demografico, macroeconomico e sociale del Malawi. Questa descrizione è propedeutica alla comprensione dei fattori critici che determinano le condizioni del sistema scolastico. Il piano EPT malawiano prevede il raggiungimento del risultato finale entro il 2018, stimando la necessità di costruire edifici scolastici in grado di accogliere circa quattro milioni e quattrocentomila bambini in più di quelli che potevano essere accolti nel 2008. Appare centrale la questione delle risorse finanziarie, e non solo per quanto riguarda la loro quantità, ma anche in riferimento alla capacità di farne un uso efficace: l'inefficienza è talmente alta che le possibilità di miglioramento sono altrettanto elevate.

In questo senso vedremo come una migliore gestione delle risorse finanziarie non possa prescindere da una più ordinata amministrazione e, quindi, da una maggiore responsabilizzazione delle autorità centrali competenti (Ministero dell'Educazione, della Scienza e della Tecnologia) e dei soggetti locali (le scuole).

Nel secondo capitolo andremo a descrivere la struttura del sistema educativo malawiano ed esamineremo la situazione attuale facendo riferimento ai tassi di completamento e di abbandono del percorso scolastico, senza prescindere dalle condizioni che permettono o impediscono ai bambini e alle bambine di accedere al sistema scolastico. In questo senso i dati analizzati ci dicono che l'accesso al primo livello di educazione primaria è praticamente alla portata di tutti, mentre la pratica dell'abbandono incide ancora fortemente sulle carriere scolastiche: solo il 35% degli alunni porta a termine la scuola primaria. I motivi, come vedremo, sono diversi, ma possono essere compresi nelle condizioni svantaggiate in cui vive una grande parte della popolazione malawiana. Alcuni dei problemi che influiscono sulla scarsa frequenza scolastica, come vedremo in questo

---

Comunità sono: Angola, Botswana, Rep. Dem. del Congo, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mauritius, Mozambico, Namibia, Seychelles, Sudafrica, Swaziland, Tanzania, Zambia, Zimbabwe

capitolo, sono le gravi difficoltà economiche, i matrimoni in giovane età e le relative gravidanze precoci: fattori che spiegano il basso tasso di domanda scolastica e, ancor di più, l'alto tasso di abbandono. La mancanza di efficienza del sistema costituisce l'argomento del terzo capitolo, dove affronteremo le problematiche inerenti alla gestione della scuola primaria malawiana. A partire dal fatto che in un Paese dove le risorse sono scarse, è prioritario assicurare che quelle disponibili siano utilizzate in modo ottimale, questo capitolo analizza lo spreco di risorse derivante dall'inequità insita nella distribuzione delle stesse ed individua la relazione esistente tra gli scopi che si prefigge il sistema educativo e i risultati raggiunti dagli studenti.

Questa analisi riguarda i differenti livelli di gestione delle risorse, cioè quello nazionale, quello distrettuale e quello che interessa le singole scuole. L'interesse per le varie fasi della gestione è giustificato dal fatto che, quando si tratta di verificare il grado di inefficienza di un sistema, è bene individuare le singole carenze, non tanto per "puntare il dito", quanto allo scopo di non sovrapporre all'inefficienza rilevata, l'inefficacia del rimedio. Infatti migliorare una struttura formata da più livelli e spesso poco trasparente, significa incidere puntualmente là dove è necessario, distinguendo quei soggetti a cui dedicare maggiori attenzioni (leggi risorse), da quelli che, al contrario, devono essere sollecitati ad una più accurata amministrazione della cosa pubblica.

Nel quarto capitolo concentreremo la nostra attenzione sul principio dell'accesso al sistema educativo. Nel corso dell'analisi mostreremo che le difficoltà incontrate dalle bambine e dai bambini del Malawi nell'accedere al sistema scolastico, sono direttamente proporzionali all'aumentare del grado della scuola che intendono frequentare: se l'accesso alla scuola primaria appare generalizzato, così non è per le altre scuole. Il fattore che determina in misura maggiore questa difficoltà d'accesso, come vedremo nel capitolo, è la situazione economica della famiglia: infatti numerose famiglie vivono con un reddito minimo e spesso risultano sotto la soglia di povertà.

Il quinto capitolo proverà ad individuare i principali fattori micro-economici che condizionano negativamente la vita e la carriera scolastica di studenti ed insegnanti (povertà, malnutrizione cronica, l'HIV/AIDS). Fattori che costituiscono l'ambiente con il quale il sistema educativo malawiano deve confrontarsi quotidianamente; ambiente dove

le figure genitoriali e le comunità locali hanno e devono avere un ruolo fondamentale di guida verso la creazione di nuovi e migliori presupposti.

Il decentramento, inteso come processo, è argomento del sesto capitolo. Proveremo a spiegare come il decentramento, alle giuste condizioni, possa migliorare l'assegnazione delle responsabilità, in riferimento alle competenze. Sarà evidenziato come il decentramento finanziario, inteso come il processo di trasferimento della gestione delle risorse finanziarie dal governo centrale a quello locale, in particolare nel settore dell'educazione, possa risultare dannoso per le parti più povere del Paese e rappresentare uno svantaggio per le comunità locali. Per scongiurare tale pericolo appare necessario introdurre nelle modalità di distribuzione delle risorse il principio di equità. Risulta evidente, quindi, che il governo centrale dovrà agire in modo tale da privilegiare il trasferimento delle risorse dalle regioni più ricche a quelle più povere. Nel predisporre le regole per il trasferimento di tale flusso di risorse verso le autorità subnazionali, il governo centrale dovrà fare riferimento ad indici oggettivi, cioè livelli di povertà, condizioni sanitarie e percentuali di bambini e bambine non scolarizzate.

Attraverso questa ricerca noteremo, in sintesi, quanto sia importante un'equa ripartizione delle risorse umane e materiali, quanto sia necessario stabilire una parità di accesso al sistema scolastico tra la realtà rurale e quella urbana, parità che è fattore decisivo per l'effettiva realizzazione del decentramento in riferimento alla scuola.

La ricerca porrà delle questioni intorno alla politica di decentramento riguardante il settore educativo, in riferimento al fatto se questa contribuirà al raggiungimento di un'educazione primaria universale di qualità<sup>7</sup> ed, inoltre, vorrà chiarire se la partecipazione dei genitori e della comunità locale alle attività scolastiche possa essere vista come soluzione per migliorare la qualità educativa ed accelerare il processo stesso di decentramento.

---

<sup>7</sup> Anche se non esiste una singola definizione della qualità dell'educazione, in questa tesi si fa riferimento alla definizione dell'UNESCO, (2005), dove esistono due principi che la possono spiegare: il primo si riferisce allo sviluppo cognitivo degli studenti, generalmente considerato come l'obiettivo primario dei sistemi educativi; il livello di raggiungimento di tale obiettivo, rappresenta uno degli indicatori della qualità. Il secondo principio, enfatizza il ruolo dell'educazione nel promuovere valori e comportamenti di un cittadino responsabile e strumento essenziale per accrescere lo sviluppo emozionale e creativo della persona.

## Capitolo I

### **Il contesto storico, demografico, macroeconomico e lo sviluppo sociale del Malawi.**

#### **Sommario del capitolo.**

*In questo capitolo, viene presentato il contesto demografico, macroeconomico e dello sviluppo sociale per capire in quali condizioni la riforma del decentramento del sistema educativo viene sviluppata. Il sistema educativo malawiano ha una densità demografica superiore rispetto a quella dei Paesi limitrofi. Alcuni dei fattori che frenano lo sviluppo del Paese sono la disparità di accesso all'educazione tra la popolazione urbana e rurale, nonché la povertà. Come verrà in seguito meglio illustrato, la maggior parte della popolazione (82%) vive ancora nelle aree rurali, dove l'accesso scolastico e le infrastrutture sono più scarse. Il 63% dei malawiani vive con meno di 2 dollari al giorno. Il Malawi ha il più alto tasso di malnutrizione<sup>8</sup> nella regione SADC ed il 44% dei bambini, al di sotto dei cinque anni di età, denota un ritardo della crescita<sup>9</sup>. L'HIV/AIDS è un'altro fattore che frena lo sviluppo del settore educativo, essendo la causa della morte di molti insegnanti e genitori. Tale pandemia è anche la causa di un elevato tasso di assenteismo degli insegnanti e di un alto numero di orfani, i quali incontrano maggiori difficoltà ad andare a scuola rispetto ai loro coetanei che hanno i genitori. Per quanto riguarda l'economia, il Malawi è cresciuto progressivamente dal 2005, soprattutto grazie alle recenti politiche agricole e alle favorevoli condizioni climatiche delle quali l'agricoltura ha potuto beneficiare. La progressiva crescita nello sviluppo economico ha permesso al Malawi di raggiungere, nel 2008, un PIL pro capite di circa 300 dollari annui. Tuttavia, se viene comparato con l'intera regione SADC, il Malawi ha ancora il terzo più basso PIL pro capite e uno dei cinque più bassi PIL rispetto a tutta l'Africa. Comunque, la scoperta di miniere di uranio e d'oro fa pensare ad una prospettiva di miglioramento dei livelli del PIL. Comparato a Paesi con un simile livello di sviluppo economico, il rendimento del Malawi è comunque molto soddisfacente in termini di mobilitazione di entrate pubbliche. Il tasso di reddito interno proporzionato al PIL è più alto in Malawi rispetto alla media dei Paesi africani a basso reddito, non produttori di petrolio (19% comparato al 17%). Perciò il governo ha ridotto il deficit di bilancio allo*

---

<sup>8</sup> La malnutrizione in campo medico è la conseguenza prolungata nel tempo di difetti di nutrizione, ovvero una diminuzione di assunzione o assorbimento di protidi, minerali, vitamine o calorie.

<sup>9</sup> Valentini A. "Malawis' rural adolescent girls education", in <http://www.fao.org/sd/erp/malawi.pdf>

*1% del PIL, aumentando il volume delle spese a più del 33% del PIL. Questo rappresenta una buona opportunità per aumentare lo stanziamento nel settore dell'educazione, accelerando il suo processo di decentramento. Tra il 2007 e il 2008, i partners allo sviluppo<sup>10</sup>, hanno stanziato 53.8 milioni di dollari per il settore dell'educazione. In media, tra il 2004 e il 2009, l'educazione in Malawi ha beneficiato l'equivalente dell'1.9% del PIL, comparato all'1.1% del PIL medio nell'Africa sub-Sahariana<sup>11</sup>. Lo sviluppo di un sistema educativo e del suo processo di decentramento, in un contesto nazionale, è largamente determinato dalle caratteristiche socio-demografiche della popolazione, dalla forza e dalla misura dell'economia (le cosiddette condizioni macroeconomiche) e dalle decisioni di spesa nell'educazione rispetto ad altri settori. Perciò il primo capitolo offre una esposizione sul contesto demografico, sociale e macroeconomico concernente il settore dell'educazione in Malawi che è diviso in tre parti: i) le tendenze demografiche (con una particolare attenzione alla popolazione in età scolare), ii) il contesto dello sviluppo sociale (comprendente la diffusione dell'HIV/AIDS) e iii) il contesto macro economico.*

---

10 L'agenzia per lo sviluppo internazionale danese (DANIDA), il Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF), il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo (UNDP), il Dipartimento per lo sviluppo internazionale (DFID), l'Agenzia per la Cooperazione Internazionale giapponese (JICA).

11 UNDP, 2007: *Human Development Report 2007/2008*.

## 1. Aspetti generali del Malawi.

Il Malawi è un Paese senza sbocco sul mare costituito da un'area di 118,484 Chilometri quadrati dei quali il 20% è acqua. Confina con lo Zambia ad ovest, la Tanzania a nord e il Mozambico a est e sud<sup>12</sup>.



*Fig. 1.1- Bandiera del Malawi*

La capitale politica del Malawi è Lilongwe, situata nella zona centro-settentrionale del Paese, con una popolazione di circa 395.000 abitanti. Riveste una grande importanza anche la città di Blantyre considerata la “capitale economico-commerciale”: dove vivono circa 447.000 abitanti e che è inoltre la sede di tutte le più importanti imprese locali ed estere. Le altre principali città sono: Zomba (capitale del Malawi fino al 1975), Mzuzu (famosa per le abbondanti produzioni di caffè) e Nkotakota, considerati strategici nodi commerciali del Paese.

La moneta in uso è il Kwacha del Malawi, caratterizzata da una estrema debolezza, essendo incredibilmente instabile: basti pensare che, nel gennaio del 2003, 1 euro valeva 68 Kwacha, mentre nel settembre dello stesso anno ne valeva circa 128,1. Conseguentemente anche il potere di acquisto della moneta è decisamente scarso.

È importante definire il profilo economico del Malawi per poter capire in modo più chiaro quale sia la radice dei suoi problemi di sviluppo: il PIL va dai 7 ai 9 miliardi di dollari annui, quello pro capite è di 666 dollari annui; il tasso di crescita annuo è del 2% circa, mentre l'inflazione è al 28,6%. Da ciò si evince che il Malawi è un Paese con un'economia stagnante. Nella classifica della Banca Mondiale<sup>13</sup>, il Malawi, è il quinto

---

12 CIA, Central Intelligence Agency, 2009. The World Factbook, Malawi.

13 World Bank, 2009: *Education performance rating: how do African countries score? A multi-dimensional tool for benchmarking education outcomes and system policies.*



Paese più povero del mondo. Altri importanti indicatori sociali possono dare un'idea della difficile situazione in cui si trova attualmente il Malawi:

- a. L'aspettativa di vita nel 2000 era di 42 anni;
- b. Mortalità 22,3%;
- c. Mortalità infantile 104%;
- d. L'indice di analfabetizzazione corrisponde al 60% della popolazione;
- e. Circa un 20% della popolazione era stimato essere infettato da HIV/AIDS. Le malattie che più incidono ancora oggi sulla popolazione sono la malaria, l'AIDS, la tubercolosi e malattie da denutrizione;
- f. Nel 1999, l'indice di sviluppo umano per il Malawi di 0,397 veniva classificato 151 rispetto ad altri 162 Paesi di cui è stata compilata la relativa graduatoria<sup>14</sup>.

Circa l'85% dei 13 milioni di abitanti vive in aree rurali, generalmente in capanne riunite in villaggi, costituite da materiali differenti a seconda delle risorse economiche disponibili, i tetti sono generalmente di paglia o lamiera, le mura di mattoni fatti a mano o di fango essiccato. La quantità media di terreno a disposizione per ogni famiglia è di circa mezzo ettaro. Tra gli indicatori economici utili per la comprensione della situazione del Malawi, molto interessante è la '*Poverty line*'. Essa corrisponde al costo della quantità minima di calorie raccomandata, più il costo di alcuni fondamentali bisogni non alimentari. Il costo minimo giornaliero pro capite caratterizza la linea della povertà in Malawi che è del 10,47 Kwacha, vale a dire 41 cents USA<sup>15</sup>.

Tutta la popolazione che consuma al di sotto di questo valore viene classificata come povera: secondo l'analisi dell'ufficio nazionale di statistica del Malawi, il 64 % della popolazione vive in condizioni di povertà.

Il costo minimo giornaliero caratterizzante la linea di ultra povertà in Malawi è 6,28 Kwacha (25 cents USA): sempre secondo il NSO, il 36,3 % della popolazione vive al di sotto della soglia di ultra povertà. Anche in precedenza a quanto accennato alla grave crisi degli anni 2001-2002, la sicurezza alimentare è stata una preoccupazione costante per tutti

---

14 UNDP, 2007: *Human Development Report 2007/2008*.

15 Diotallevi, F. *Analisi degli aspetti socio-economici del distretto di Zomba – Malawi*. Università degli Studi di Perugia, 2004-05.

coloro che sono stati coinvolti in problemi di sviluppo in Malawi. Una larga porzione della popolazione soffre tuttora di un'insicurezza alimentare cronica; alluvioni e altre avversità naturali causano fame diffusa e carestie senza che sia effettuato alcun progetto di aiuto in grande scala da parte del governo.

Tuttavia, molti sono i settori produttivi che godono in Malawi di un'ottima produzione ed altrettanta qualità: tè, tabacco, zucchero, legname (teak, mogano, cedro, ebano), segherie, cementifici, canna da zucchero, cotone, cereali, patate, sorgo, legumi, arachidi. C'è inoltre da considerare che il Malawi è estremamente dinamico nelle attività di importazione ed esportazione. I principali partners economici sono il Sudafrica, la Germania, gli Stati Uniti, il Regno Unito, il Giappone, i Paesi Bassi, lo Zambia e lo Zimbabwe. Quindi, risulta chiaro, a fronte di questi dati, che i principali problemi economici del Paese derivano dai sistemi di partnership in cui esso è coinvolto, nei quali, a volte, ha un ruolo di co-partecipante, ma, molto più spesso, di subordinato<sup>16</sup>.

## **II Il Contesto storico**

Resti archeologici trovati sulle sponde del lago Malawi, mostrano come tale area era già abitata da ominidi due milioni di anni or sono. Circa 2000 anni fa, i bantu, iniziarono a migrare verso tale area. All'inizio del XIX secolo si ebbero altri due importanti flussi migratori: gli Yao, dal Mozambico occidentale, invasero gli altipiani del Malawi meridionale, uccidendo gli abitanti locali più pacifici, oppure catturandoli per venderli come schiavi<sup>17</sup>.

Gli Yao, che possedevano armi da fuoco fornite loro dai mercanti arabi della costa orientale, erano una delle molte tribù africane che rifornivano i mercanti di schiavi, facendo incursioni nell'entroterra. Benchè i primi europei ad arrivare nel Malawi furono gli esploratori portoghesi, il primo contatto occidentale significativo è stato l'arrivo di David Livingstone nel 1859. Successivamente, la chiesa presbiteriana scozzese stabilirono delle missioni in Malawi. Uno dei loro obiettivi era di porre fine alla tratta degli schiavi verso il Golfo Persico che ha continuato fino alla fine del 19 ° secolo. La colonizzazione iniziò nel 1878 con l'arrivo della Livingstonia Central African Mission Company, una società scozzese il cui scopo era quello di sviluppare una rete fluviale nell'Africa Centrale per la fornitura di beni e servizi per i missionari. Il governo britannico dichiarò le Shire

---

16 Diotallevi, F op cit

17B. Pachai. *Malawian Perspectives The Early History of Malawi*. London: Longman, 1972.

Highlands protettorato nel 1889 ed ampliò i suoi possedimenti fino a includere gran parte del territorio sul lato occidentale del lago Malawi, battezzando la colonia 'Nyasaland'. Gli Inglesi unirono il Nyasaland alla Federation of Northern and Southern Rhodesia (oggi Zambia e Zimbabwe), una mossa che aggravò il risentimento della popolazione contro il governo coloniale<sup>18</sup>. Dopo l'annuncio della nascita della federazione, nel 1944 si formò il Nyasaland African Congress, guidato dal dottor Hastings Banda. L'anno successivo, le autorità coloniali dichiararono lo stato d'emergenza e imprigionarono Banda. L'opposizione tuttavia continuò, rafforzata dal rilascio di Banda nel 1960. Gli Inglesi presero accordi con Banda per le elezioni, che si tennero l'anno seguente e finirono con una sua schiacciante vittoria. Poco dopo, la federazione della Rhodesia e del Nyasaland fu sciolta e il Malawi dichiarò la sua indipendenza nel luglio del 1964. Banda si dimostrò però un governante dispotico. Nel 1971 si dichiarò 'presidente a vita'. Gli oppositori che non si rassegnavano al silenzio venivano mandati in esilio. Gli stretti rapporti con il Sudafrica portarono alla costruzione della nuova capitale, Lilongwe (quella precedente era Blantyre), che fu terminata nel 1975<sup>19</sup>. Le prime elezioni dopo l'indipendenza si tennero nel 1978 e furono una farsa, poiché Banda selezionò personalmente tutti coloro che intendevano concorrere ed escluse il 90% dei candidati, dopo averli sottoposti a un test d'inglese. Verso la fine degli anni '80, divenne sempre più chiaro che Banda era il Malawi, avendo egli nelle mani il sistema politico, il partito al governo e l'economia del Paese. Un quotidiano calcolò che 250.000 persone erano scomparse o erano state uccise durante i trent'anni di regime di Banda. All'inizio degli anni '90, tuttavia, l'opposizione al governo totalitario di Banda crebbe, stimolata dalla fine della Guerra Fredda e dall'esaurirsi degli aiuti economici ai Paesi satelliti dell'Occidente, come il Malawi. Banda fu costretto a fare approvare una nuova Costituzione, che impose il limite dei due mandati presidenziali quinquennali. Quando i Paesi donatori annunciarono che avrebbero tagliato tutti gli aiuti non umanitari al Malawi fino a che Banda non avesse acconsentito a rinunciare al potere, per il presidente giunse la fine. Oltre l'80% degli elettori andò al voto nel referendum indetto nel 1993, esprimendosi in maggioranza a favore di un cambiamento. L'anno successivo si tennero elezioni pluripartitiche. Bakili Muluzi, divenne il nuovo presidente. Far funzionare una democrazia pluripartitica non è stato facile, specialmente con un'economia minata dall'inflazione e sottoposta a severe riforme, un altissimo tasso di

---

18B. Pachai, *Land policies in Malawi: an examination of the colonial legacy,* Journal of African History, 12, 4, pp.681-698. Payne, W.J.A., 1994

19 Africa Watch , *Where Silence Rules: The Suppression of Dissent in Malawi*. New York: Human Rights Watch, 2006

disoccupazione, i problemi di malnutrizione della popolazione e l'aumento della criminalità. Tuttavia, nonostante i problemi del Paese, Muluzi ha nuovamente ottenuto più del 50% dei voti nelle elezioni presidenziali del 1999. Invece, le elezioni del 2004 hanno visto l'ascesa di Bingu wa Mutharika<sup>20</sup>.

Il governo del presidente Bingu, fin dal 2004, ha dato priorità al settore dell'educazione. In un discorso tenuto nell'agosto del 2009, in occasione dell'inaugurazione di un centro per la formazione degli insegnanti, a Thyolo, nell'estremo Sud del Paese, ha ribadito che per i prossimi 5 anni, il settore dell'educazione sarà posizionato tra le 9 priorità del Paese, al fine di accelerare il processo di miglioramento della qualità dell'educazione, principalmente, attraverso il piano nazionale del settore per il periodo 2008-2017. Tale piano prevede profonde riforme riguardanti il decentramento dell'educazione, la formazione degli insegnanti, la loro preparazione professionale, la revisione del programma scolastico, le ispezioni nelle scuole, l'etica degli insegnanti e le infrastrutture scolastiche. Il presidente Bingu, si è soffermato sui problemi dell'etica e dell'assenteismo degli insegnanti malawiani. Ha ricordato che ci sono troppi casi di violenza psicologica e fisica, soprattutto, verso le ragazze e ha assicurato l'impegno del governo a rafforzare i controlli e le sanzioni per porre fine a questo malcostume<sup>21</sup>.

Il presidente ha anche parlato dell'attenzione prestata dal governo verso il decentramento del settore educativo e della riforma dello sviluppo rurale integrato. Secondo il Presidente, tale riforma è in linea con il decentramento, in quanto finalizzata a migliorare le condizioni della popolazione locale, la cui prevalenza, come già detto, è rurale (85%), in termini di una più equa redistribuzione della ricchezza e dei servizi. Per sviluppo rurale integrato, s'intende un processo di costruzione sociale che, tenendo conto della natura delle relazioni che si instaurano tra gli "attori" protagonisti (industrie, istituzioni, associazioni locali, aziende agricole, ecc.), ha come obiettivo l'incremento della quantità di beni e servizi a disposizione della collettività, utili al suo benessere complessivo (non solo economico). In altre parole, l'obiettivo di un progetto di sviluppo è il miglioramento della qualità della vita. Diventa così importante individuare prima e quantificare poi, per

---

20 CIA, Central Intelligence Agency, 2010. The World Factbook, Malawi

21 Article 19 2000. *At the Crossroads: Freedom of Expression in Malawi. The Final Report of the Article 19 Malawi Election Media Monitoring Project*. London: International Centre against Censorship.

quanto possibile, gli impatti sociali, ambientali ed economici di tutti i progetti. Questi mirano sempre a migliori condizioni di vita e di lavoro, compresi l'opportunità per l'istruzione e la formazione, la possibilità d'impiego, i vantaggi ambientali e le opportunità per il trasferimento di tecnologie. Quando parliamo di sviluppo rurale integrato dobbiamo cominciare a usare il concetto più preciso di sviluppo locale in aree in cui la cultura, il paesaggio, la qualità della vita sono ancora oggi profondamente legati a un mondo contadino, forse marginale nel quadro dell'economia mondiale, ma che continua ad occupare la maggior parte del panorama di un Malawi profondamente rurale<sup>22</sup>.

### **III. Contesto demografico**

L'82% della popolazione vive in aree rurali dove la principale fonte di sostentamento è costituita da un'agricoltura, per la maggior parte di sussistenza, costituita da piccoli appezzamenti terrieri di meno di un ettaro. Dal 1987 al 2009 la popolazione del Malawi è aumentata regolarmente. Il censo del 2009 condotto dall'ufficio delle statistiche nazionali, indica che la popolazione è di circa 13 milioni di abitanti. L'attuale popolazione è aumentata del 39% rispetto alla popolazione di 1987 che era stata stimata in 8 milioni di abitanti. Tra il 1987 ed il 2009, la popolazione del Malawi, in media, è cresciuta del 2.4% all'anno. Nel 2009, il 49% della popolazione era composta da uomini e il 51% da donne.

#### **III.1 Densità della popolazione per regioni e distretti.**

La densità media della popolazione è di 139 abitanti per chilometro quadrato. L'attuale densità della popolazione è aumentata del 25% rispetto alla popolazione del 1998 e del 39% rispetto alla popolazione del 1987. Il Sud del Malawi ha la più alta densità di popolazione con 5.9 milioni di abitanti (45% dell'intera popolazione), seguito dai 5.5 milioni di abitanti del Centro (il 42% dell'intera popolazione). Il Nord del Paese, che rappresenta la parte meno urbanizzata, ha il più basso tasso di densità della popolazione con solo 1.7 milione di abitanti (il 13% dell'intera popolazione)<sup>23</sup>.

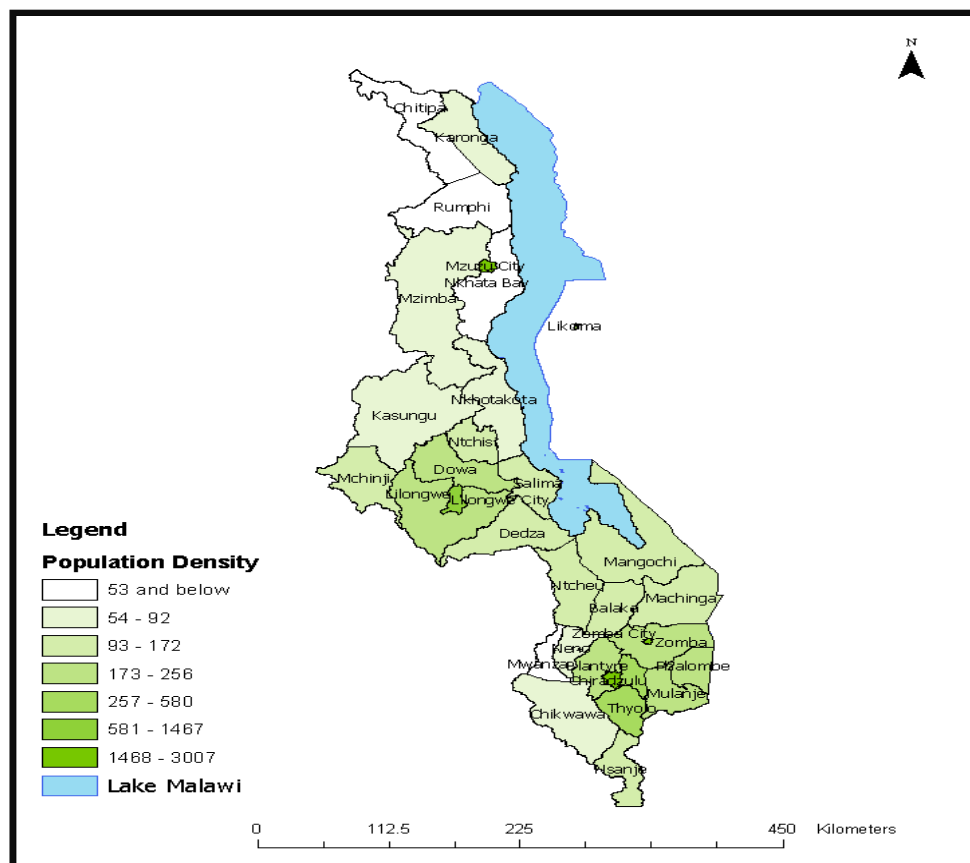
---

22 CLONG, SOLIDAR, APRODEV, EUROSTEP, EURONAIID, VOICE, CIDSE, WIDE, *The Role of Civil Society in the EU's Development Policy*. Reflection Document, 2003

23 Department for International Development (DFID), 2003, Malawi: Country Assistance Plan 2003/04 – 2005/06

Nelle tre regioni del Paese, ci sono più persone per chilometro quadrato nel Sud, stimate a 185, seguite dal Centro, con 154, e dal Nord con 63. La mappa sottostante indica la densità della popolazione in Malawi per distretto che varia da 53 a più di 3000.

**Mappa 1.1: Densità della popolazione per distretto, 2008**



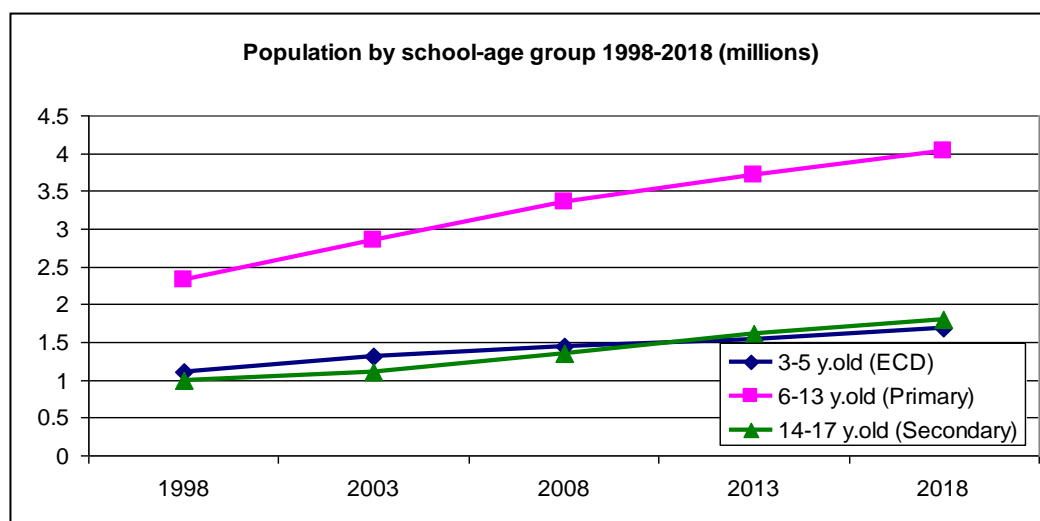
Fonte: Ufficio delle statistiche nazionali del Malawi, 2008.

### III.2 Popolazione in età scolare

#### III.2.1 Tendenze passate e proiezioni future

Per valutare la domanda potenziale dell'educazione, è importante osservare le tendenze passate della popolazione e le proiezioni per i gruppi di popolazione in età scolare. Il diagramma sottostante mostra le fasce di età della popolazione del Malawi: 3-5 anni, 6-13 anni e 14-17 anni dal 1998 al 2018. Le tre fasce di età considerate corrispondono rispettivamente alla scuola della prima infanzia, alla scuola primaria ed alla scuola secondaria.

### Diagramma 1.1: Tendenze passate e proiezioni delle popolazione in età scolare, 1998-2018



Fonte: Nazioni Unite, Statistiche sulla popolazione, 2008.

Grazie all'attuale transizione demografica, il tasso di crescita annuale medio per le tre fasce di popolazione in età scolare è previsto essere più basso tra il 2008 e il 2018 rispetto ai tassi osservati tra il 1998 e il 2008. La popolazione della scuola della prima infanzia è cresciuta ad un tasso medio del 2.6% tra il 1998 e il 2008 ed è previsto aumentare solo dell' 1.6% all'anno, per i prossimi dieci anni. Una simile proiezione è prevista per gli altri due gruppi di popolazione in età scolare (rispettivamente il 3.7% e l'1.9% per il gruppo della scuola primaria e il 3.1% e 2.9% per il gruppo della scuola secondaria). Dal 1998 al 2018, per la popolazione della scuola primaria è prevista una crescita percentualmente più alta, se comparata agli altri due gruppi. Fino al 2008, il gruppo di popolazione facente parte della scuola della prima infanzia è stato maggiore del gruppo di popolazione facente parte della scuola secondaria ma, dopo il 2008, la situazione si è capovolta.

Al fine di raggiungere il livello dell'educazione primaria universale, ci sarà bisogno di nuove infrastrutture per ospitare 4.8 milioni di bambini nel 2018<sup>24</sup>, pari ad un incremento del 45% rispetto ai 3.3 milioni di alunni della scuola primaria nel 2008.

<sup>24</sup> Si è usata la supposizione per la quale il tasso di ripetenza nel 2018 sarà lo stesso di quello del 2008.

### III.2.2 Confronto con altri Paesi della regione SADC

Per valutare il peso demografico in Malawi comparato a quello degli altri Paesi SADC, è utile raffrontare la ripartizione del gruppo di età 5-16 anni rispetto alla popolazione totale. Questo gruppo di età corrisponde alla maggioranza dei bambini che si prevede frequentino l'educazione primaria e secondaria nella maggior parte di Paesi. La tabella sottostante mostra questa comparazione.

**Tabella 1.1: popolazione di età 5-16 anni come % del totale, Paesi SADC, 2008**

<b>Paesi SADC</b>	<b>Popolazione 5-16 anni (in migliaia)</b>	<b>Totale della popolazione (in migliaia)</b>	<b>Popolazione 5-16 come % del totale</b>
<b>Malawi</b>	<b>4 857</b>	<b>13 066</b>	<b>37%</b>
Zambia	4 049	12 154	33%
DRC	20 873	64 704	32%
Angola	5 617	17 499	32%
Mozambique	6 949	21 813	32%
Tanzania	13 069	41 464	32%
Madagascar	6 369	20 215	32%
Lesotho	633	2 020	31%
Swaziland	353	1 148	31%
Zimbabwe	4 095	13 481	30%
Namibia	632	2 102	30%
Botswana	519	1 906	27%
South Africa	12 216	48 832	25%
Mauritius	242	1 272	19%
<b>Media</b>	<b>5 748</b>	<b>18 691</b>	<b>30%</b>

*Fonte: Nazioni Unite, Statistiche della popolazione, 2008.*



Nel 2008, la proporzione di bambini malawiani in fascia di età 5 – 16 anni (37%) del totale della popolazione è stata la più alta nella regione SADC, molto superiore allo Zambia (33%) nonostante questo Paese abbia avuto un più considerevole aumento della popolazione. Questo implica che il peso demografico per il settore dell'educazione, in Malawi, è maggiore rispetto a quello dei Paesi vicini.

#### **IV. Il contesto dello sviluppo sociale**

##### **IV.1 Povertà e ineguaglianza**

Secondo il rapporto UNDP sullo sviluppo umano (2007/08), il 63% della popolazione malawiana vive sotto la soglia di povertà di 2 dollari al giorno e il 21% sotto la soglia di povertà di 1 dollaro al giorno<sup>25</sup>. Queste percentuali sono più basse della media dei Paesi SADC (rispettivamente del 41% e del 69%, vedere tabella 1.2).

L'indice Gini<sup>26</sup> (39% in Malawi) indica ineguaglianze significative nell'accesso alle risorse, ai servizi e alle opportunità tra i malawiani. C'è una larga discrepanza tra la media del reddito pro capite dei settori più ricchi e quello dei settori più poveri della popolazione. I più ricchi (10% della popolazione malawiana) hanno un reddito medio pro capite che è undici volte più alto del reddito medio pro capite dei più poveri (10% della popolazione malawiana). Tuttavia, quando si comparano queste percentuali con gli altri Paesi SADC, il Malawi appare come uno dei Paesi con meno ineguaglianze. La media SADC secondo l'Indice Gini è di 52%.

---

25 Il reddito della soglia di povertà è calcolato ai prezzi del 1985, adattati al potere di acquisto

26 Misura l'ampiezza per cui la distribuzione del reddito tra la popolazione di un Paese differisce da una perfetta equa distribuzione. Gli economisti utilizzano la curva di Lorenz per valutare il grado di disuguaglianza nella distribuzione dei redditi. L'Indice Gini misura l'area tra la curva di Lorenz e una linea ipotetica di assoluta equità, espressa in percentuale della massima area sotto la linea. Il valore 0 rappresenta assoluta equità, il valore 100 un'assoluta ineguaglianza (un individuo che concentra il 100% del reddito nazionale).

**Tabella 1.2: % della popolazione che vive sotto la soglia di povertà e l'Indice Gini, 2005**

<b>Paesi SADC</b>	<b>% della popolazione che vive sotto la soglia di povertà 1 dollaro al giorno</b>	<b>% della popolazione che vive sotto la soglia di povertà 2 dollari al giorno %</b>	<b>Indice Gini</b>
Angola	na	Na	na
Botswana	28.0	55.5	60.5
DRC	na	Na	na
Lesotho	36.4	56.1	63.2
Madagascar	61.0	85.1	47.5
<b>Malawi</b>	<b>20.8</b>	<b>62.9</b>	<b>39</b>
Mauritius	na	Na	na
Mozambique	36.2	74.1	47.3
Namibia	34.9	55.8	74.3
Swaziland	47.7	77.8	50.4
RSA	10.7	34.1	57.8
Tanzania	57.8	89.9	34.6
Seychelles	na	Na	na
Zambia	63.8	87.2	50.8
Zimbabwe	56.1	83.0	50.1
<b>Media SADC</b>	<b>41.2</b>	<b>69.2</b>	<b>52.3</b>

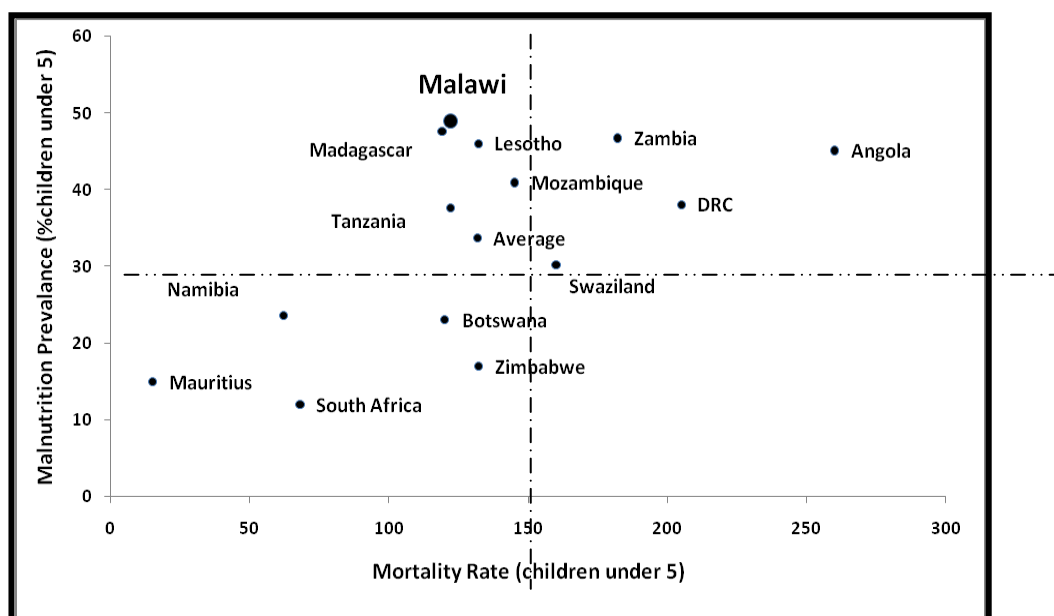
*Fonte: UNDP Rapporto sullo Sviluppo Umano 2007/08*

## IV.2 Tasso di malnutrizione e di mortalità infantile

In Malawi la malnutrizione è diffusa e rappresenta uno dei problemi sociali più gravi soprattutto per il suo impatto negativo durevole. Il tasso di malnutrizione (calcolato usando l'altezza relativa all'età dei bambini sotto i cinque anni) è stimato al 49% della popolazione. La media dell'ingestione calorica e la diversità della dieta sono bassi in Malawi (per esempio la popolazione che vive in aree rurali mangia quasi unicamente mais). Come esempio che vale in tutto il Paese, nel 2008, il 44% dei bambini prima di andare a scuola sono rachitici. Questi dati sono rimasti pressapoco costanti negli ultimi dieci anni.

La tabella 1.2 mostra la posizione del Malawi rispetto agli altri Paesi SADC in termini di tasso di malnutrizione ed in termini di tasso di mortalità. Il Malawi ha il più alto tasso di malnutrizione nella regione con il 49% di bambini sotto i cinque anni, che è di 16 punti in percentuale superiore ai Paesi SADC (33%). Malgrado l'elevatissimo tasso di malnutrizione il tasso di mortalità dei bambini di età inferiore ai cinque anni, in Malawi è di 122 bambini per ogni 1000, vale a dire, simile alla media dei Paesi SADC che è 131. Questo suggerisce che molti bambini al di sotto dei cinque anni non muoiono a causa di malattie connesse alla malnutrizione.

**Tabella 1.2: Tasso di malnutrizione e tasso di mortalità infantile, Paesi SADC, 2005**



Fonte: Organizzazione Mondiale della Salute 2008

### IV.3. HIV/AIDS

L'HIV/AIDS ha conseguenze negative sullo sviluppo sociale, inclusa la mortalità, l'aspettativa di vita e la mortalità infantile in Malawi, come già accennato in precedenza. Nel settore dell'educazione, l'HIV/AIDS uccide insegnanti e genitori e determina anche l'assenteismo degli insegnanti, dato che essi sono spesso malati. Tale pandemia fa aumentare il numero di orfani, i quali più difficilmente vanno a scuola rispetto ai loro coetanei che hanno i genitori.

La tabella sottostante mostra il tasso dell'HIV/AIDS nei Paesi SADC nel 2006. Il Malawi, con il tasso dell'11.9%, ha la sesta più bassa prestazione nella regione rispetto a 14 Paesi. Tuttavia, il tasso prevalente in Malawi è molto più alto rispetto alla media africana (6.7%).

**Tabella 1.2: tasso di prevalenza dell'HIV/AIDS (15-49 anni) e orfani (0-17 anni) a causa dell' AIDS, Paesi SADC, 2007**

<b>Paesi della regione SADC</b>	<b>Tasso di prevalenza dell'HIV/AIDS (15-49 anni)</b>	<b>Orfani a causa dell'HIV/AIDS come % dei bambini (0-17 anni)</b>
Madagascar	0.1	Meno di 0.1
Mauritius	1.7	0.1
Angola	2.1	0.6
DRC	3.2	0.2
Tanzania	6.2	4.7
<b>Malawi</b>	<b>11.9</b>	<b>7.4</b>
Mozambique	12.5	3.7
Zambia	15.2	9.6
Namibia	15.3	na
Zimbabwe	15.3	16.2

South Africa	18.1	7.6
Lesotho	23.2	11.5
Botswana	23.9	12.1
Swaziland	26.1	10.5
<b>Media Paesi della regione SADC</b>	<b>13.2</b>	<b>6.5</b>
<b>Media dei Paesi dell'Africa Sub-Sahariana</b>	<b>5.8</b>	<b>3.3</b>

*Fonte: Rapporto UNAIDS sull'Epidemia Mondiale dell'HIV/AIDS, 2008*

L'HIV/AIDS ha una maggiore prevalenza nelle aree urbane che in quelle rurali ed è più presente nel sud del Paese rispetto alle altre regioni. I tassi dell'HIV/AIDS sono più elevati tra le donne (13%) che tra gli uomini (10%). La disparità di genere è ancora più accentuata tra i giovani adulti: nel gruppo di età 15-24 anni, i tassi di HIV/AIDS sono quattro volte più alti tra le donne che tra gli uomini (Rapporto MICS 2006). Nell'insieme, il 97% di donne e quasi tutti gli uomini hanno affermato di essere a conoscenza dell'HIV/AIDS. Tuttavia, la percentuale di adulti che si dice consapevole dei mezzi di prevenzione dell'HIV è bassa (52%).

La pandemia è anche direttamente connessa all'elevato numero di orfani che hanno meno possibilità di andare a scuola. In Malawi, il 7.4 % della fascia di età 0-17 anni sono orfani a causa dell'HIV/AIDS<sup>27</sup>. Questo tasso è leggermente inferiore alla media dei Paesi SADC (6.5%, vedere tabella 1.2).

---

<sup>27</sup> Quando si aggiungono anche i bambini che sono orfani per altre ragioni, la percentuale aumenta al 12%

#### ***IV.4 Altri indicatori dello sviluppo sociale***

##### ***IV.4.1. Il tasso di analfabetismo tra gli adulti***

*Quando i genitori sono più istruiti, sono maggiormente favorevoli a mandare i propri figli a scuola e a seguirli nella propria formazione. Il tasso di alfabetizzazione degli adulti è un fattore che incide sulla domanda di istruzione ed è utile comparare il Malawi con altri Paesi a questo proposito. Il tasso di alfabetizzazione degli adulti (più di 15 anni) in Malawi è del 69% (UNESCO Institute for Statistics) che è migliore della media dei Paesi africani (62.9%) ma più basso dei Paesi SADC (75.3%).*

##### ***IV.4.2. Il tasso di urbanizzazione***

La percentuale della popolazione urbana è un'importante indicatore perché:

- i) la domanda di istruzione è maggiore nelle aree urbane rispetto a quelle rurali;
- ii) è più facile fornire servizi educativi nelle aree urbane (soprattutto perché è più facile attrarre insegnanti nelle aree urbane).

Il Malawi tuttavia, ha uno dei più bassi tassi di urbanizzazione con solo il 17.7% della popolazione che vive nelle zone urbane, proporzionalmente più basso della media africana (37.9%) e della media dei Paesi SADC (35.9%).

#### **IV.4.3. Indice composto del contesto sociale**

*Recentemente la Banca Mondiale ha creato un indice aggregato del contesto sociale che tiene conto della dipendenza demografica, del tasso di malnutrizione, del tasso di mortalità infantile, del tasso dell'HIV/AIDS, del tasso di alfabetizzazione degli adulti e del tasso di urbanizzazione. Su questa scala, il Malawi con un indice di 39.0% è il Paese SADC con il valore più basso, vale a dire il Paese SADC con il più difficile contesto sociale. Tra tutti i Paesi dell'Africa sub-Sahariana, il Malawi è classificato come il quarto Paese con il più difficile contesto sociale. Solo il Niger, il Burundi e l'Etiopia hanno un più basso indice di contesto sociale (vedere tabella 1.7 nel paragrafo III.3.2).*

### **V. Il contesto macroeconomico**

#### **V.1 Crescita economica e politica**

Dal 2005 l'economia del Malawi sta crescendo ad un tasso elevato grazie a efficaci politiche improntate al decentramento lanciate dal governo e a favorevoli condizioni climatiche per l'agricoltura. Questo avviene dopo un lungo periodo di debole implementazione che è sfociato in un rapido aumento del debito interno, dell'inflazione e dei bassi tassi di crescita economica. A causa di questi ritardi nelle politiche fiscali, il Fondo Monetario Internazionale aveva sospeso il supporto al Governo del Malawi nell'aprile del 2004.

Come abbiamo visto, dopo la terza elezione multipartita nel maggio del 2004, il nuovo governo ha iniziato ad implementare il programma del Fondo Monetario Internazionale sul monitoraggio delle risorse umane, che era finalizzato a risolvere i problemi di gestione fiscale ed economica. Il Governo è riuscito ad implementare questo programma e come risultato del miglioramento della gestione economica, la comunità internazionale ha approvato un significativo alleviamento del debito nel quadro delle iniziative "Heavily Indebted Poor Countries (HIPC)" e "Multilateral Debt Relief Initiatives (MDRI)". Inoltre, il debito esterno è stato ridotto da 3 miliardi di dollari a 0.5 miliardi alla fine del 2006. I risparmi in tal modo conseguiti, sono stati utilizzati per le spese riguardanti la riduzione della povertà, in particolare l'educazione e la sanità.

Il rafforzamento della posizione fiscale dal 2004 ha portato ad una stabilità macroeconomica, abbassando il debito interno e i tassi di interesse. Negli ultimi due anni

il tasso di cambio si è stabilizzato a 140 Kwacha per dollaro. Uno stabile tasso di cambio ed efficaci politiche agricole hanno aiutato a ridurre l'inflazione al 13.3% nell'anno finanziario 2005/06 e a stabilizzarla nel 2008, malgrado l'impennata internazionale dei prezzi del cibo e del petrolio. La crescita economica è stata forte, in media del 7.3% per il 2005-08 rispetto al 4.0% nel 2002-2004 (vedi tabella sottostante). Continue condizioni favorevoli e politiche efficaci permetteranno al Malawi di crescere nel 2010 sopra il 7% in termini reali.

**Tabella 1.3: Evoluzione della crescita reale del PIL, inflazione e tasso di scambio MK/US\$**

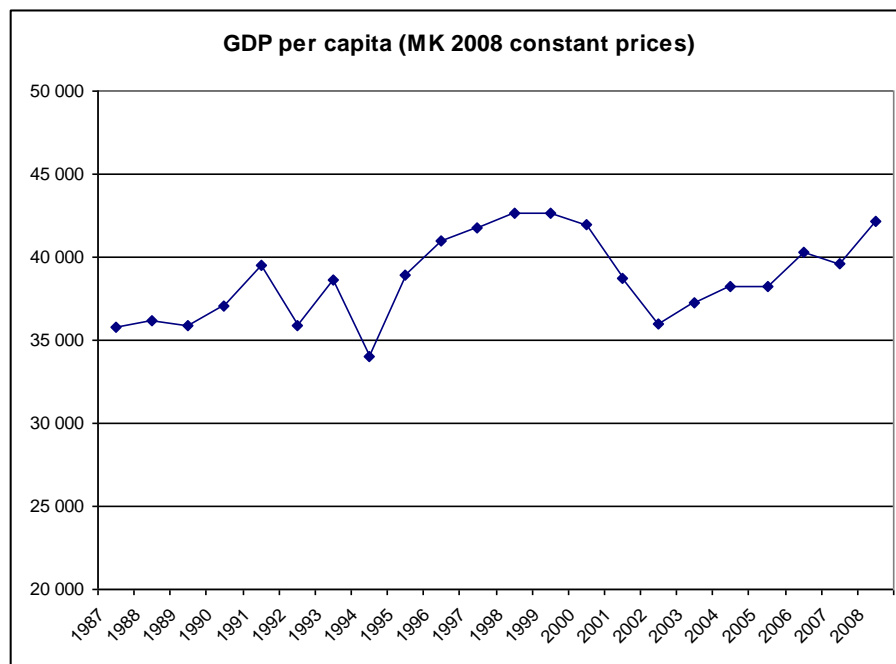
Variable	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Tassi di crescita reale del PIL	5	2.6	5.2	8.1	8.7
Inflazione	12.3	10.5	13.3	8.8	7
Tasso di scambio (MK/US\$, media)	103.1	113.6	127.2	138	140.3

*Fonte: Ministero delle Finanze del Malawi, 2009*

La recente crescita economica ha permesso al Malawi di raggiungere nel 2008 un PIL per capitale sopra i 42,000 MK, un simile valore a quello che era stato osservato alla fine degli anni 1990s (vedi la tabella sottostante).



**Tabella 1.3: Evoluzione del PIL reale per capitale, 1987-2008**



Fonte: Banca Mondiale, 2008

## V.2 Entrate e spese del governo

Le entrate del Governo sono cresciute in modo significativo dal 19.4% del PIL nell'anno finanziario 2003/2004 al 32.3% nel 2007/08 soprattutto grazie al miglioramento della gestione delle tasse ed un aumento dell'aiuto dei Paesi donatori nella forma di sovvenzioni e prestiti. Come indicato nella tabella sottostante, le entrate interne sono aumentate dal 16.4% al 19.2% durante il 2004-2008 mentre i prestiti sono aumentati dal 8.8% al 13.2%. D'altro canto, le spese sono aumentate marginalmente durante lo stesso periodo grazie ad un più stretto controllo sugli stipendi e sui pagamenti delle utilità che sono risultate essere le principali fonti di spesa, eccessiva fino al periodo 2003/04. In proporzione al PIL, le spese sono aumentate dal 30.9% nel 2003/04 al 33.4% nel 2007/08. La maggior parte di questa spesa consiste in attività ricorrenti. Tuttavia, la proporzione della spesa allo sviluppo nel PIL è aumentata in modo significativo durante il periodo 2004-2008 dall' 8% al 12%, riflettendo la politica del Governo di investire e di migliorare le infrastrutture.

Di conseguenza, il deficit fiscale è stato ridotto dal 8.5% del PIL nel 2002/03 all'1.1% nel 2007/08 (vedi tabella sotto). Il debito interno è stato ridotto dal 25% nel 2003/04 al 16% nel 2007/08. La riduzione nel settore pubblico ha contribuito a ridurre il tasso di interesse dei prestiti interni dal 35% nel 2004 al 19% nel 2008. Questi sviluppi hanno portato ad un incremento delle risorse che possono essere messe a disposizione per accelerare il processo di decentramento dell'educazione come strumento finalizzato alla riduzione della povertà.

**Tabella 1.4: Evoluzione delle entrate, delle spese e del deficit del Governo**

<b>Variabile</b>	<b>2003/04</b>	<b>2004/05</b>	<b>2005/06</b>	<b>2006/07</b>	<b>2007/08</b>
Totale delle entrate del Governo (includere le sovvenzioni dei donatori) come % del PIL	25.2	27.2	30.5	31.8	32.3
- entrate (escluse le sovvenzioni dei donatori) come % del PIL	16.4	18.2	17.5	18.1	19.2
- Sovvenzioni dei donatori % del PIL	8.8	9	12.9	13.6	13.2
Spese totali del Governo come % del PIL	30.9	31.2	31.2	31.7	33.4
- Spese ricorrenti come % del PIL	22.8	23	24.4	20	21.4
- Sviluppo delle spese come % del PIL	8	8	6.8	11.6	12
Deficit incluse le sovvenzioni come % del PIL	-5.6	-3.9	-0.8	0.1	-1.1
Deficit escluse le sovvenzioni come % of GDP	-14.5	-13	-13.6	-13.5	-14.2

Fonte: Ministero delle Finanze del Malawi, 2009

### V.3 Confronto con gli altri Paesi africani

#### V.3.1. *PIL pro capite e risorse interne come % del PIL*

In confronto all'intera regione SADC e a tutta l'Africa sub-sahariana e malgrado la recente buona situazione macroeconomica, il PIL pro capite del Malawi e le risorse domestiche (escluse le sovvenzioni), come percentuale del PIL, rimane relativamente basso. Dalla tabella sottostante, ad eccezione della Repubblica Democratica del Congo, il Malawi ha il più basso PIL pro capite nella regione SADC, di 263 dollari annui. Questo è largamente al di sotto della media SADC di 2413 dollari e della media dell'Africa sub-Sahariana di 1700 dollari. Questo è dovuto in parte al fatto che il Malawi ha meno risorse minerali disponibili ed un livello più basso di esportazione di manufatti. Tuttavia l'attenzione che il Governo sta dando per incrementare il prodotto interno e la scoperta di miniere di uranio, fa pensare ad un prossimo incremento del PIL.

Il valore del PIL del Malawi, 19.2%, per le risorse interne è inferiore alla media SADC (29% del PIL) e alla media dell'Africa sub-Sahariana (23.5% del PIL). Nonostante ciò, se si raffronta al simile PIL pro capite di altri Paesi, questo indicatore risulta essere relativamente alto in Malawi.

**Tabella 1.5: PIL pro capite e risorse domestiche come % del PIL, Paesi SADC, 2006**

Paesi SADC	PIL pro capite (Milioni di dollari)	Risorse interne (escluse sovvenzioni) come % del PIL
Angola	2728	46.4
Botswana	5704	41.4
DRC	141	18.0
Lesotho	749	50.8
Madagascar	287	11.2
<b>Malawi</b>	<b>263</b>	<b>19.2</b>
Mauritius	5071	19.6
Mozambique	326	15.6
Namibia	3208	28.1

Swaziland	2336	29.7
RSA	5285	26.7
Tanzania	324	12.9
Seychelles	8600	52.5
Zambia	918	17.2
Zimbabwe	260	45.0
<b>Media dei Paesi SADC</b>	<b>2413</b>	<b>30.0</b>
<b>Media dei Paesi dell'Africa sub-Sahariana</b>	<b>1700</b>	<b>23.5</b>

Fonte: Banca Mondiale, 2009

### V.3.2. Aiuto esterno all'educazione

Secondo il rapporto sul debito e sulla gestione dell'aiuto allo sviluppo (2008), i finanziatori hanno stanziato 53.8 milioni di dollari per il settore dell'educazione nel 2007/08 rispetto a 42.8 milioni del precedente anno finanziario<sup>28</sup>. Più di un terzo delle risorse dei finanziatori nel 2007/08 sono state messe a disposizione del dipartimento per lo sviluppo internazionale (DfID) del Regno Unito. Gli altri finanziatori sono l'agenzia per la cooperazione internazionale giapponese (JICA), l'agenzia degli Stati Uniti per lo sviluppo internazionale (USAID), l'UNICEF, l'agenzia per lo sviluppo internazionale canadese (CIDA), GTZ, il fondo africano allo sviluppo, la Banca Mondiale ed il Governo irlandese.

In termini comparativi, usando dati provenienti dalle sedi generali dei Paesi finanziatori (e raggruppati dal Comitato di assistenza allo sviluppo dell'OCSE), il Malawi ha beneficiato annualmente di un aiuto esterno all'educazione equivalente all'1.9% del suo PIL tra il 2004 e il 2006. L'1.2% del PIL è stato diretto all'educazione e lo 0.7% del PIL rappresenta la parte destinata all'educazione proveniente dal global budget support<sup>29</sup>. Come presentato dalla tabella sottostante, il supporto totale come percentuale del PIL in

<sup>28</sup> Queste somme sono basate sull'informazione che i partners allo sviluppo hanno riportato al Ministero delle Finanze del Malawi per includerle nel budget.

<sup>29</sup> Per il confronto tra differenti Paesi, l'usuale supposizione è quella di stimare che il 20% del supporto finanziario globale va al settore dell'educazione (la proporzione media del budget destinata all'educazione è quella ricorrente nei paesi dell'Africa sub-Sahariana)

Malawi è più alto della media SADC (0.9% del PIL) e della media dei Paesi dell’Africa sub-Sahariana (1.1% del PIL).

**Tabella 1.6: Aiuto esterno annuale all’educazione come % del PIL, media 2004-2006**

	<b>Aiuto esterno annual all’educazione come % del PIL, media 2004-2006</b>
Angola	0.1%
Botswana	0.1%
DRC	0.5%
Lesotho	0.5%
Madagascar	1.6%
<b>Malawi</b>	<b>1.9%</b>
Mozambique	2.6%
Namibia	0.2%
Swaziland	0.0%
RSA	0.0%
Tanzania	2.1%
Zambia	1.3%
Zimbabwe	0.3%
<b>Media dei Paesi SADC</b>	<b>0.9%</b>
<b>Media dei Paesi dell’Africa sub-Sahariana</b>	<b>1.1%</b>

*Fonte: OCSE Commissione per l’assistenza allo sviluppo*

### ***V.3.3. Indice composito del contesto economico***

Recentemente la Banca Mondiale ha creato un indice sul contesto economico aggregato che tiene conto del PIL pro capite, le risorse interne come percentuale del PIL, l'aiuto esterno all'educazione come percentuale di studenti iscritti nell'educazione privata<sup>30</sup>. Su questo piano, il Malawi con un indice di 41.5 è il secondo Paese SADC con il valore più basso, vale a dire, il secondo Paese SADC con il più difficile contesto economico riguardo al settore dell'educazione. Tra i Paesi dell'Africa sub-Sahariana, il Malawi è posizionato al settimo posto tra i Paesi con il contesto economico più difficile, subito dopo la Repubblica Democratica del Congo, l'Etiopia, la Sierra Leone, il Niger, la Repubblica Centro Africana e il Burundi.

La Banca Mondiale ha anche elaborato un indice composito del contesto economico globale, combinando l'indice del contesto sociale (vedi parte II.3.3 sopra) con l'indice composito del contesto economico. Su questo indice del contesto globale, il Malawi, con un valore di 39, viene posizionato come il Paese SADC con il contesto globale più difficile ed il quarto tra tutti i Paesi dell'Africa sub-Sahariana (subito dopo il Niger, il Burundi e l'Etiopia). Tutti i valori degli indici dei Paesi SADC sono presentati nella tabella qui sotto.

---

<sup>30</sup> La % degli studenti iscritti nell'educazione privata è inclusa nell'indice del contesto economico perchè più ci sono studenti iscritti nelle scuole private e meno il Governo deve pagare per iscrivere gli studenti nelle scuole pubbliche.

**Tabella 1.7: Indici del contesto africano**

<b>Paesi SADC</b>	<b>Indice composito del contest sociale</b>	<b>Indice composito del contest economico</b>	<b>Indice composito del contest globale</b>
Angola	50.9	64.7	50.9
Botswana	61.0	66.7	61.0
DRC	40.4	36.7	40.4
Lesotho	47.0	56.5	47.0
Madagascar	45.8	43.8	45.8
<b>Malawi</b>	<b>39.0</b>	<b>41.5</b>	<b>39.0</b>
Mauritius	74.3	59.9	74.3
Mozambique	41.7	44.0	41.7
Namibia	55.7	56.4	55.7
Swaziland	81.4	75.8	81.4
RSA	65.0	58.2	65.0
Tanzania	45.7	55.1	45.7
Seychelles	45.7	44.2	45.7
Zambia	41.3	46.6	41.3
Zimbabwe	53.2	50.8	53.2
<b>Media dei Paesi SADC</b>	<b>51.6</b>	<b>53.4</b>	<b>52.5</b>
<b>Media dei Paesi dell’Africa sub- Sahariana</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>50</b>

*Fonte: Banca Mondiale, Regione Africa, 2009*

## Capitolo II

### Il sistema educativo in Malawi

#### Sommario del capitolo

*Questo capitolo offre una descrizione del sistema educativo in Malawi, analizzando, in maniera particolare, la tendenza delle iscrizioni a partire dal 1998, per ogni livello e tipo di educazione. La copertura educativa, vale a dire la stima della popolazione che ha accesso all'educazione, sarà descritta in diversi modi: i) come copertura globale, comparando i tassi di iscrizione per livello e la corrispondente età della popolazione scolare interessata, ii) come copertura attuale, usando profili scolastici sull'educazione primaria e secondaria e iii) come efficienza quantitativa del sistema educativo, calcolando la previsione di vita scolastica in Malawi e comparandola con l'ammontare globale delle risorse pubbliche riservate al sistema educativo.*

*La domanda di forniture educative sarà trattata con particolare riguardo all'accesso e all'abbandono scolastico e cercando di esplorare quali sono le variabili e i possibili interventi.*

*Dal 2000, le iscrizioni sono cresciute a tutti i livelli della scuola con un alto tasso di crescita media annuale dal 2004 per la prima infanzia (60%) e con tassi molto più bassi per la scuola primaria (1.5%) e secondaria (5.3%). Le iscrizioni nelle scuole private sono aumentate con grande velocità ma l'educazione generale è largamente assicurata da istituzioni pubbliche che contano il 99% di alunni nella scuola primaria e il 77% in quella secondaria. In più, il numero di iscrizioni nelle università pubbliche è raddoppiato dal 1998 e il numero di iscrizioni nel programma di alfabetizzazione degli adulti è moltiplicato del 2.5% dal 2000.*

*Dal 2000 il numero di iscrizioni è diminuito nella scuola primaria. Posizionato al 101% nel 2007, rappresenta più del doppio per i primi quattro livelli (136.6%) rispetto agli altri quattro livelli (61.4). Nello stesso periodo, la scuola materna ha registrato un alto numero di iscrizioni (dal 2% al 25%) mentre le iscrizioni nella scuola secondaria sono rimaste stabili (al 16%). Le iscrizioni nei programmi dell'alfabetizzazione degli adulti è del 1,074 per 100,000 abitanti mentre le iscrizioni nell'educazione vocazionale (TVET) e*



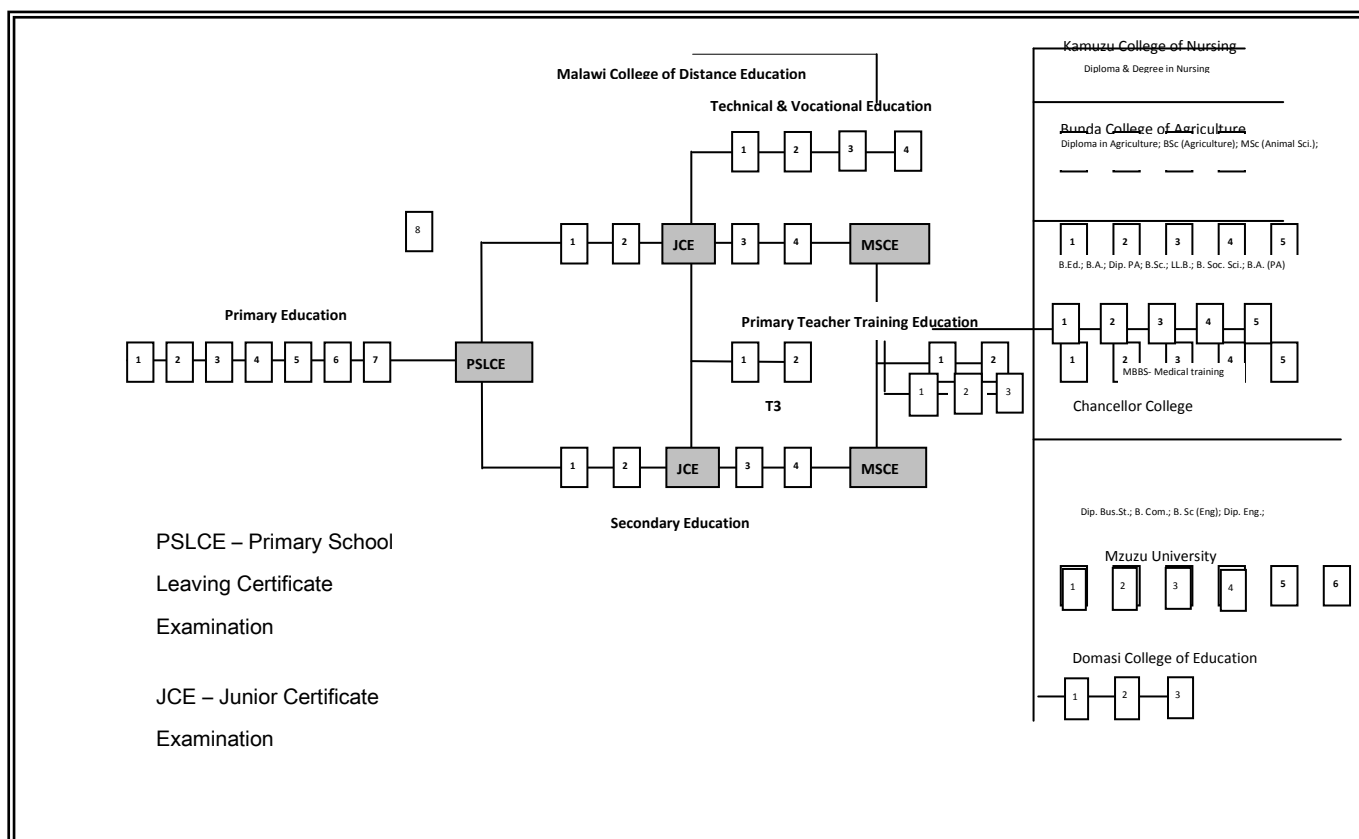
*nell'educazione superiore rimangono basse, rispettivamente 35 e 52 studenti per 100,000 abitanti. I tassi di accesso scolastico nei primi quattro livelli, particolarmente nel livello 1, mostrano un alto numero di nuovi alunni in età avanzata che si trovano a livelli scolastici che non corrispondono alla loro età. Tale fenomeno può essere attribuito alla mancata conoscenza dell'età e alla duplicazione del numero degli alunni i quali ripetono lo stesso livello per almeno due anni consecutivi. Un rapporto sulle famiglie (IHS) mostra che tra gli alunni iscritti al livello 1 nel 2004, 47% di essi ha ripetuto lo stesso livello l'anno precedente, mentre il tasso di ripetizione ufficiale è del 25%: questo ha implicazioni sulla quantità di iscrizioni che secondo i Sistemi di Gestione e di Informazione dell'Educazione (in inglese, 'Educational Management Information Systems – EMIS') è del 142% nel 2007. I dati di iscrizione dell'EMIS e la struttura di ripetenza alternata mostra che l'accesso nell'educazione è alto (17%) ma il tasso di completamento scolastico è del 35%. Questi dati provengono dal rapporto sulle famiglie (MICS and IHS) e mostrano che il Malawi ha un lungo cammino da percorrere prima di raggiungere un'educazione primaria universale. Il tasso di abbandono scolastico è cresciuto nella scuola primaria, dal 23% nel 2004 al 32% nel 2007, ma rimane insufficiente: il tasso di completamento non è previsto migliorare nelle attuali condizioni scolastiche. Il 4% dei bambini in età scolare non è mai andato a scuola. I principali motivi che spiegano tale situazione, raccolti nel rapporto con le famiglie sono la povertà, la percezione dell'età quando non corrisponde al livello scolastico, le malattie e la disabilità. L'alto tasso di abbandono scolastico riguarda la parte più povera della popolazione, che vive per lo più in zone rurali dove vi sono maggiori difficoltà economiche, cioè meno insegnanti e meno infrastrutture e materiali scolastici. Tuttavia, i problemi legati alle infrastrutture, all'alto tasso di ripetenza e alle classi sovraffollate o all'aperto sembrano avere un effetto marginale sul tasso di abbandono scolastico in Malawi. La mancanza di continuità dell'istruzione mostra essere un problema in Malawi dato che nel 2006, il 13% degli alunni al livello 1 non hanno ricevuto un'istruzione continua, e molti di essi hanno abbandonato la scuola. Sotto questo punto di vista, l'abbandono scolastico dovrebbe dar luce alla creazione di una politica che generalizzi una continuità dell'istruzione. L'aspettativa di vita scolastica è di 7 anni, considerando i bambini che non sono mai stati a scuola e quelli che raggiungono un'educazione superiore. Considerando l'ammontare globale di risorse pubbliche, dedicate all'educazione, questo posiziona il Malawi in una situazione media di efficienza, comparata ad altri Paesi a basso reddito.*

## **I. La struttura**

Il sistema educativo in Malawi segue la struttura 8 – 4 – 4: 8 anni di educazione primaria, 4 anni di educazione secondaria e 4 anni di educazione universitaria (vedi figura 2.1). Alla fine della scuola primaria, gli alunni conseguono il cosiddetto '*Primary School Leaving Certificate Examination (PSLCE)*', che determina il loro diritto ad entrare nella scuola secondaria. Gli studenti della scuola pubblica secondaria seguono o il '*Community Day Secondary Schools (CDSSs)*', o il '*Conventional Secondary Schools (CSSs)*'. Alla fine dei due anni di scuola secondaria, gli studenti conseguono il diploma nazionale '*Junior Certificate of Secondary Education (JCE)*' e dopo ulteriori due anni devono superare un esame, il cosiddetto '*Malawi School Certificate Examination (MSCE)*'.

L'educazione terziaria, è assicurata da una serie di istituti, tra i quali, i collegi per la formazione primaria e secondaria degli insegnanti, le scuole per l'educazione tecnica e vocazionale, e i collegi universitari. Per entrare all'Università è necessario ottenere un diploma, il cosiddetto '*MSCE certificate*'. Per la formazione primaria degli insegnanti la politica è di impiegare coloro che passano il '*MSCE*', ma anche quelli che superano il '*JCE*' possono essere ammessi.

**Tabella 2.1: Struttura del sistema educativo in Malawi**



Fonte: Ministero dell’Educazione, delle Scienze e della Tecnologia

La scuola primaria, secondaria, la formazione degli insegnanti e la scuola superiore sono sotto l’autorità del Ministero dell’Educazione, delle Scienze e della Tecnologia. Tuttavia la scuola materna e l’educazione non formale sono sotto l’autorità di altri Ministeri come quello delle Donne e dello Sviluppo del Bambino e il Ministero dello Sviluppo dei Giovani, che non appaiono nella tabella sovrastante.

Lo Sviluppo della Prima Infanzia in Malawi include un programma per bambini dalla nascita all’età dei cinque anni ed il suo principale obiettivo è quello di proteggere il diritto dei bambini e di garantire il loro pieno sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e fisico. Esempi di attività della scuola materna sono rappresentati dall’apertura di scuole per la prima infanzia, dal reclutamento di personale specializzato alla cura dei bambini e dalla fornitura di materiale scolastico e nutrizionale. I servizi della scuola materna si suddividono in due livelli: il primo livello, per bambini di età 0-2 anni, in prevalenza garantita dal settore privato. Il secondo livello, per i bambini di età 2-5 anni, garantita dal settore privato dalle cosiddette ‘Preschools/Nurseries’ o dal settore pubblico, dai cosiddetti ‘Community based Child care Centres’ dove il Governo contribuisce alla formazione di personale specializzato e a volte anche nella fornitura di materiale educativo.

L'alfabetizzazione degli adulti include programmi mirati ad offrire alla popolazione dai 15 anni di età in sù l'opportunità di apprendimento che, per varie ragioni, non hanno avuto la possibilità di acquisire quando erano più giovani. Questi programmi offrono una conoscenza specializzata per permettere di reinserirsi attivamente nel tessuto sociale. L'alfabetizzazione degli adulti in Malawi include le attività di 'opening adult literacy classes', l'impiego di istruttori, la fornitura di materiali di insegnamento e di formazione e le opportunità di apprendimento successivo alla fase di alfabetizzazione attraverso la fornitura di libri e di piccole biblioteche. Questi programmi sono gratuiti e sono creati dal Governo, dalle ONG, dal settore private e dalle organizzazioni religiose.

### I.1 Tendenza delle iscrizioni

La Tabella 1.1 riassume le tendenze nell'iscrizione, dal 1998 al 2007, per differenti livelli educativi.

**Tabella 1.1:** tendenze delle iscrizioni per differenti livelli educativi, 1998-2007\*

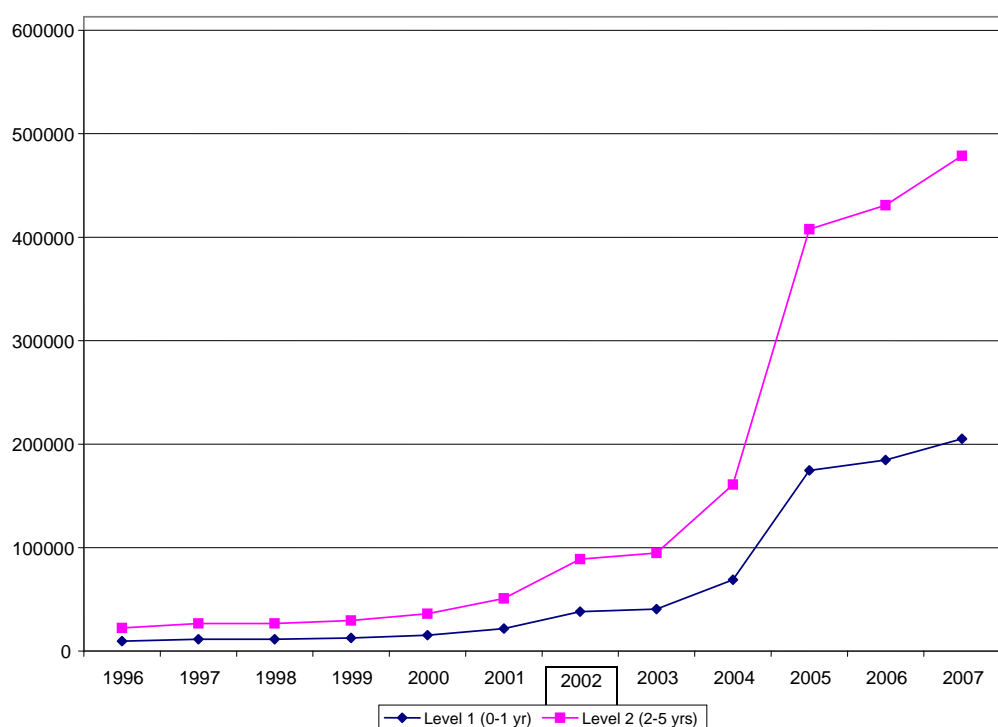
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Scuola della prima infanzia</b>	38 166	42 429	51 550	72 760	127 036	135 346	229 823	582 407	615 478	683 826
Livello 1 (0-1 anno)	11 450	12 675	15 465	21 828	38 111	40 604	68 947	174 722	184 643	205 148
Livello 2 (2-5 anno)	26 716	29 754	36 085	50 932	88 925	94 742	160 876	407 685	430 835	478 678
<b>Educazione primaria</b>	2 805 785	2 896 880	3 016 972	3 187 835	3 164 191	3 112 513	3 166 786	3 207 646	3 280 714	3 306 926
Pubblica	-	-	-	-	-	-	3 140 440	3 176 553	3 242 483	3 264 594
Privata	-	-	-	-	-	-	26 346	31 093	38 231	42 332
<b>Std1-Std4</b>	2 090 728		2 178 080	2 296 039	2 287 184	2 272 161	2 315 171	2 330 153	2 379 302	2 365 307
Pubblica							2 298 971	2 310 913	2 356 063	
Privata							16 200	19 240	23 239	

<b>Std5-Std8</b>	715 057		838 892	891 796	877 007	840 352	851 615	877 493	901 412	941 619
Pubblica							841 469	865 640	886 420	
Privata							10 146	11 853	14 992	

Fonte : EMIS, *Statistiche educative, 2007*

Il tasso di iscrizione alla scuola materna è cresciuto regolarmente dal 1998 al 2004 (figura 2.2), quasi raddoppiato nel 2005 e mantenuto costante successivamente. Generalmente, le iscrizioni alla scuola materna sono aumentate da 31,886 bambini nel 1997 a 683,826 nel 2007, con un tasso di crescita annuale medio del 39%. Entrambi i livelli della scuola materna hanno visto crescere le iscrizioni. Il tasso di crescita annuale medio dal 2001 è più alto, circa del 60%; questo aumento è dovuto alle campagne di informazione condotte all'inizio del 2000, che hanno prodotto un ambiente favorevole per le istituzioni pubbliche e private per sostenere lo sforzo del Governo di garantire un'educazione a tutta la popolazione malawiana.

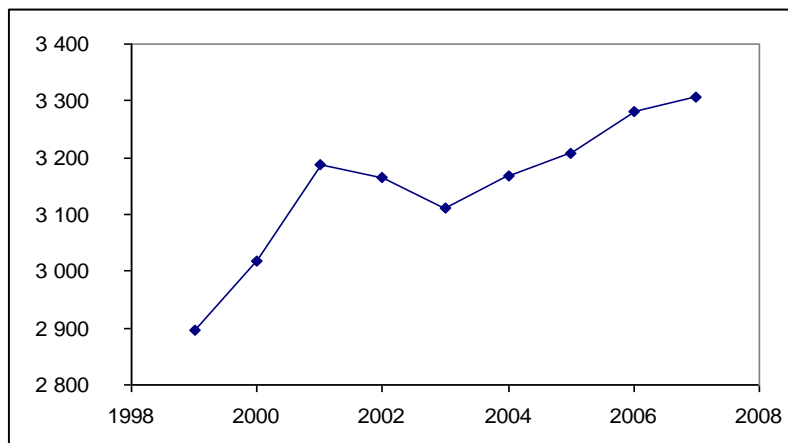
**Figura 2.2: tendenze delle iscrizioni nella scuola materna, livelli 1 & 2**



Fonte: *Ministero delle Donne e dello Sviluppo del Bambino*

Nell'**educazione primaria** (figura 2.3), la crescita delle iscrizioni è stata costante dal 1998 al 2001. L'alto numero di iscrizioni nella scuola primaria è il risultato dell'introduzione dell'educazione primaria universale gratuita nel 1994. L'improvviso calo nel 2002 e 2003, come appare nella figura 2.3, è stato il risultato della carestia causata dalla scarsità di piogge che ha determinato l'abbandono scolastico di molti giovani. Tra il 2004 e il 2007 si può notare una ripresa della crescita delle iscrizioni che raggiunge l'1.5% all'anno. Le iscrizioni nelle istituzioni private sono cresciute più velocemente (17.1% all'anno) rispetto alle istituzioni pubbliche (1.3% all'anno), come risultato dell'introduzione della politica che prevede l'autorizzazione a dare istruzione nelle istituzioni private. Malgrado ciò, l'educazione primaria in Malawi, è prevalentemente assicurata dalle istituzioni pubbliche (dal Governo e dalle organizzazioni religiose), che nel 2007 hanno contato il 99% del totale degli studenti. La crescita annuale è maggiore negli ultimi anni della scuola primaria (3.4%) rispetto a quelli iniziali (0.7%): questo potrebbe essere la conseguenza di precedenti aumenti nei livelli iniziali della scuola primaria conseguenti all'introduzione dell'educazione primaria gratuita nel 1994.

**Figura 2.3: tendenza delle iscrizioni nella scuola primaria (per migliaia di bambini)**



*Fonte:* Banca Mondiale, 2008

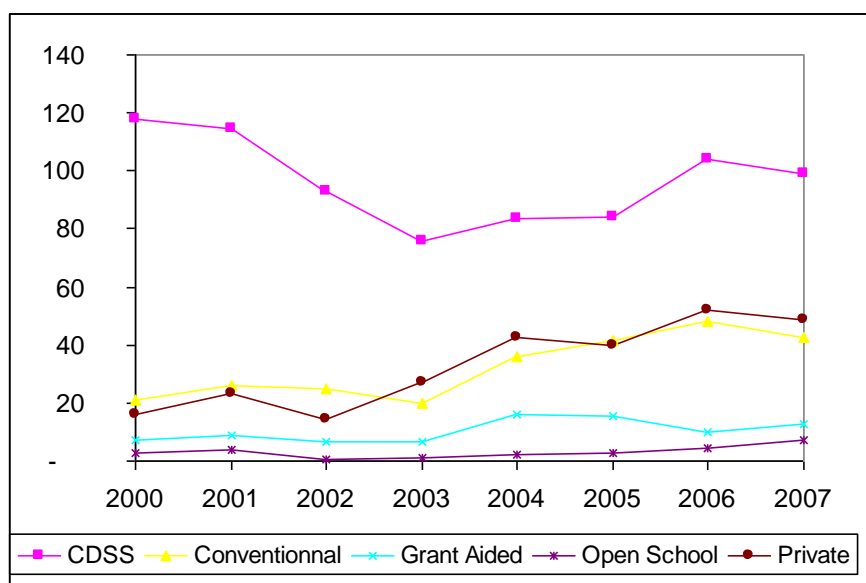
Dal 2000 la tendenza nell'**educazione secondaria** (figura 2.4) mostra una crescita annuale del 3.6% ed un'accelerazione del 5.3% nel periodo 2004-2007. L'iscrizione nelle istituzioni pubbliche è cresciuta annualmente dell'1.2%, arrivando nel 2000 al 5.4%; nelle istituzioni pubbliche la proporzione è del 17.5% e del 4.8%.

Per quanto riguarda l'evoluzione totale, le iscrizioni nella cosiddetta 'open school' sono state numerose: dal 2000 si è registrato un tasso di crescita annua del 15% e dal 2004 del

52.5%. Questa tendenza può essere spiegata dal fatto che le ‘open schools’ assorbono la maggior parte della domanda concernente la scuola secondaria. Perciò nel 2007, la dinamica delle iscrizioni mostra che il 77% degli alunni sono iscritti nelle istituzioni pubbliche, la maggior parte di questi frequentano o le ‘CDSS’ (47%) o le scuole convenzionali (20%). Il tasso di iscrizione nelle ‘open schools’ e nelle scuole sovvenzionate (‘grant aided schools’) rimane basso rispetto al tasso di iscrizione globale nelle scuole secondarie: rispettivamente il 3% e il 6%.

Nel settore della scuola secondaria il numero di studenti è più elevato nelle ‘CDSS’ che nelle altre categorie ed è maggiore almeno di cinque volte. Questo è dovuto allo spazio limitato nella scuola secondaria convenzionale cosicché il resto degli studenti aventi il diritto, si iscrivono nelle ‘Community Day Secondary Schools’.

**Figura 2.4: tendenza delle iscrizioni nella scuola secondaria dal 2000**

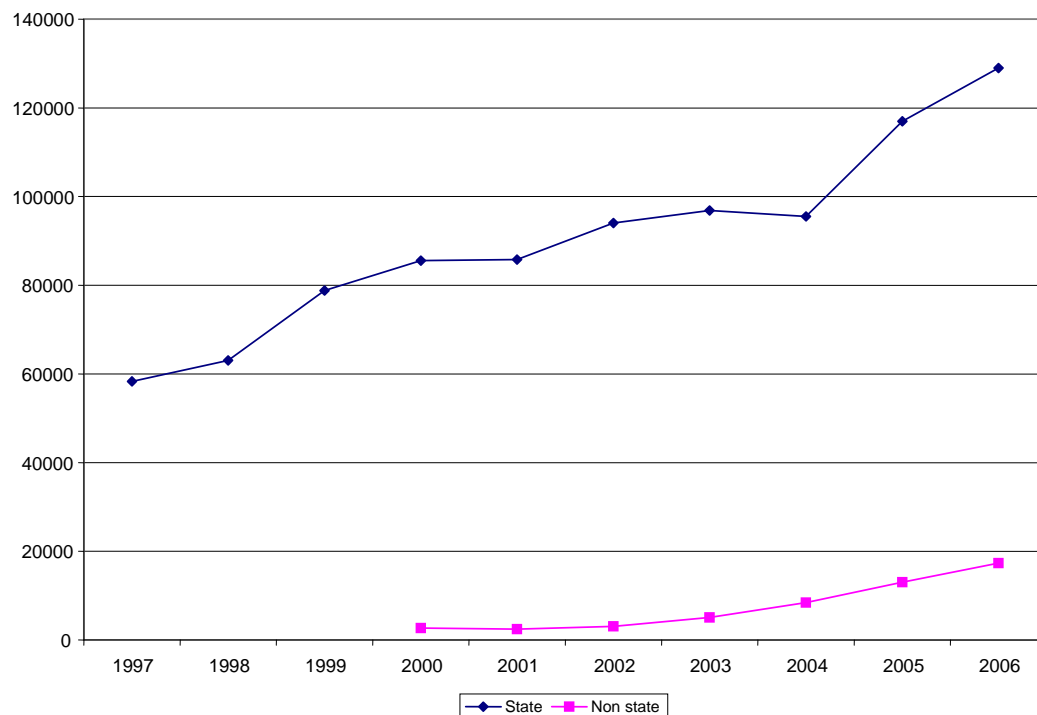


*Source: EMIS, 2007*

Le iscrizioni per l'**alfabetizzazione degli adulti** (figura 2.5) sono sostanzialmente aumentate, da 58 302 partecipanti nel 1997 a 146 301 nel 2006, con una crescita del 251%. Questo tipo di informazioni sono state rese pubbliche a partire dal 2001 e da allora, la loro diffusione è aumentata. Perciò dal 2001 il tasso medio di crescita annua delle iscrizioni è arrivato al 9%. Questo livello è stato fortemente supportato dai finanziatori che hanno

contribuito con un tasso medio di crescita annua del 39% mentre gli attori statali hanno contribuito al 7% nello stesso periodo. Lo Stato continua ad essere il primo fornitore di programmi per l'alfabetizzazione degli adulti, contando l'88% del totale dei discenti nel 2006.

**Figura 2.5: Iscrizioni nel programma di alfabetizzazione degli adulti, dal 1997 al 2006**



*Fonte:*

*Ministero delle Donne e dello Sviluppo del Bambino*

I dati relativi all'educazione tecnica e vocazionale (TVET) sono scarsi in Malawi; le sole informazioni disponibili riguardano l'anno 2007 e solo per quanto concerne il numero di studenti che frequentano collegi tecnici pubblici.

Nel periodo 1998 e 2007, le iscrizioni nella **scuola superiore** mostrano una crescita annuale media dell'8.9%. Questo dato è basato primariamente sulle istituzioni pubbliche dato che non ci sono informazioni sulle istituzioni private. Nel 2007, le iscrizioni nell'educazione superiore sono state soprattutto nelle istituzioni pubbliche (89%); il politecnico e l'Università di Mzuzu contano circa il 50% del totale degli studenti.



## I.2 La popolazione in età scolare e le iscrizioni: qual'è l'evoluzione della copertura scolastica?

E' importante analizzare le tendenze relative ai tassi di iscrizione nel contesto dei cambiamenti demografici della popolazione. In altre parole, la dinamica delle iscrizioni scolastiche può essere meglio compresa quando viene messa in relazione con la popolazione che si prevede possa frequentare determinati livelli scolastici. La tabella 2.2 mostra l'evoluzione degli indicatori riguardanti la copertura scolastica dal 2000 per tutti i livelli di educazione in Malawi.

**Tabella 2.2: copertura scolastica per livelli educativi<sup>31</sup>, 2000 – 2007**

	Scuola materna		Scuola primaria			Scuola secondaria			TVET	Educazione superiore	Alfabetizzazione degli adulti
	Livello 1	Livello 2	std1-std4	std5-std8	std1-std8	form1-2	form3-4	form1-4			
	(0-1 y)	(2-5y)	(6-9y)	(10-13y)	(6-13y)	(14-15y)	(16-17y)	(14-17y)			
2000	2%	2%	158.6%	73.3%	119.8%	18.7%	13.3%	16.0%		34	759
2001	2%	3%	160.3%	74.9%	121.5%	18.9%	14.6%	16.8%		36	739
2002	4%	5%	153.4%	70.5%	115.7%	12.1%	9.3%	10.8%		38	792
2003	4%	5%	146.6%	64.5%	109.1%	13.7%	9.9%	11.9%		40	811
2004	7%	9%	144.7%	62.5%	106.9%	18.0%	13.3%	15.8%		50	806
2005	18%	22%	141.3%	61.2%	104.2%	17.4%	13.3%	15.5%		52	983
2006	18%	23%	140.5%	60.9%	103.4%	19.7%	15.5%	17.7%		47	1.078
2007	20%	25%	136.6%	61.4%	101.2%	18.3%	14.1%	16.3%	35	52	

Fonte: EMIS. Ministero delle Donne e dello Sviluppo del Bambino e dati delle Nazioni Unite sulla popolazione

31 GER for pre-primary, primary and secondary education; number of student (learners) per 100,000 inhabitants for TVET, higher education and adult literacy

Il tasso di iscrizione relativa ‘Gross enrolment ratio’ per la **scuola materna (livello 1)** mostra che pochi bambini in età di scuola materna usufruiscono dei servizi educativi della prima infanzia. La tendenza mostra che dal 2002 il tasso d’iscrizione in questi centri è aumentato durante gli anni (4%) raggiungendo il 25% nel 2007, e costituendo uno dei livelli più elevati in Africa. Il graduale aumento delle iscrizioni nelle scuole materne indica un interesse degli enti non governativi (ONG e società civile) nel settore. Tuttavia, attualmente la maggior parte dei bambini entrano nella scuola primaria senza avere usufruito della scuola materna.

Possiamo osservare una diminuzione del tassi di iscrizione relativa nella **scuola primaria**, dal 120% nel 2000 al 101% nel 2007. Questo valore significa che il sistema è capace di accomodare tutti gli studenti nelle appropriate fasce di età, considerando le presenti condizioni scolastiche, ma non assicura un’educazione primaria universale. I tassi di iscrizione relativa per i livelli 1-4 è più alta (136.6%) rispetto ai livelli 5-8 (61.4%), e ciò comporta i) un alto livello di abbandono scolastico tra i due cicli e ii) un eccesso di iscrizioni per il primo dei quattro livelli: in tal modo il sistema deve assorbire 40% di iscrizioni in più di quelle previste, comparando l’età della popolazione totale per ogni livello scolastico. Questo fenomeno può dipendere da differenti ragioni:

- i) un alto tasso di ripetenza (EMIS 2007: 22.6% dei ripetenti nei primi quattro livelli, e 14.4% di ripetenti negli ultimi quattro livelli),
- ii) un tardivo accesso all’educazione primaria, che comporta la creazione di gruppi di studenti in ritardo rispetto alla loro età e livello scolastico,
- iii) i bambini che abbandonano la scuola per un certo periodo e ritornano lo stesso anno nello stesso livello.

I due ultimi punti potrebbero essere stati acquisiti nel passato con l’introduzione di una scuola primaria gratuita nel 1994.

I risultati ottenuti per l’educazione primaria in base ai dati amministrativi, mostra un alto livello di consistenza con i dati raccolti dal rapporto delle famiglie che posiziona il tasso di iscrizione relativa al 107% per il 2004 (148% per i livelli 1-4 e 60% per i livelli 5-8) e i dati MICS che posizionano il tasso di iscrizione relativa al 110% per il 2006.

Il tasso di iscrizione relativo all’**educazione secondaria** non è cambiato in modo significativo dal 2000, posizionandosi intorno al 18% per i livelli 1-2 e il 14% per i livelli 3-4.

La crescita del tasso di iscrizione al programma di **alfabetizzazione per adulti** è stato basso nel periodo 2000-2006 ma crescendo da 759 discenti per abitante a 1,078 per abitante. Tuttavia, la proporzione della popolazione iscritta al programma di alfabetizzazione degli adulti - età 15-49 rimane bassa (5.7%).

**Tabella 2.3: Popolazione che non partecipa ai programmi di alfabetizzazione**

	Uomini	Donne	Totale
Tasso di alfabetizzazione*			
(a)	65.5%	48%	56.7%
Popolazione 15-49			
(b)	2 962 030	3 012 312	5 974 342
Popolazione analfabeta (c) = (a) x (1-(b))	1 021 900	1 566 402	2 588 303
Tasso di iscrizione			
(d)	22 221	124 080	146 301

*Fonte: Nazioni Unite 2006 dati sulla popolazione, MICS 2006*

*\* Per alfabetizzazione s'intende individui dai 15 ai 49 anni che sono capaci di leggere un'intera frase senza difficoltà*

Usando i dati riassunti nella tabella 2.4, è possibile comparare la copertura educativa in Malawi con quella degli altri Paesi SADC. Per entrambi, la scuola materna e quellaprimaria, il Malawi è vicino alla media SADC; tuttavia rimane lontano dalla media per l'educazione secondaria e superiore.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> E' bene notare che la media SADC è spinta in rialzo da Paesi come Mauritius o Seychelles, per i quali gli indicatori di copertura educativa raggiungono quasi il 100%

**Tabella 2.4: Comparazione internazionale sul tasso di iscrizione relativa**

	Scuola materna	Scuola primaria	Scuola secondaria inferiore	Scuola secondaria superiore	Educazione superiore
Malawi	<b>25</b>	<b>101</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>52</b>
Angola	Na	64	22	11	299
Botswana	15	107	89	58	596
DRC	1	61	30	18	411
Lesotho	18	114	45	24	426
Madagascar	8	139	32	11	259
Mozambique	Na	105	22	5	138
Mauritius	101	102	100	80	1 340
Namibia	22	107	74	30	644
Seychelles	109	125	116	106	<i>na</i>
Swaziland	17	106	56	33	502
South Africa	38	106	98	92	1536
Tanzania	28	110	8	3	133
Zambia		117	53	18	235
Zimbabwe	43	101	58	31	416
Media SADC	35	104	55	36	518
Media Africa	22	98	47	25	416
Malawi /SADC	0,71	0,97	0,33	0,39	0,10

Fonte: Banca Mondiale, 2009

### **I.3 Copertura dell'educazione primaria e secondaria**

Mentre il tasso di iscrizione relativo dà un'indicazione, per un dato ciclo, della capacità del sistema educativo di assorbire la popolazione nella giusta età scolare, il suo valore può essere influenzato dai tassi di ripetenza, che possono risultare in una misura media di copertura senza riflettere la storia di un gruppo di popolazione ad ogni livello scolastico. E' perciò preferibile calcolare i profili scolastici che descrivono l'accesso ad ogni grado, misurando la proporzione di bambini che hanno accesso alla scuola e la proporzione di allievi che stanno a scuola.

Ci sono diversi metodi e fonti di dati disponibili per calcolare i profili scolastici. I dati provenienti da un rapporto sulle famiglie (MICS 2006 e IHS 2004) sono usati per calcolare probabili profili scolastici.

## **II. Profili scolastici secondo EMIS e i dati delle Nazioni Unite sulla popolazione**

In questo caso usiamo i dati scolastici nazionali EMIS che vengono comparati ai dati delle Nazioni Unite sulla popolazione al fine di ottenere i tassi di accesso scolastico per ogni grado dell'educazione primaria e secondaria<sup>33</sup>. La figura 2.6 presenta il profilo per il 2006 e il 2007. Ogni punto del profilo rappresenta il tasso di accesso al corrispondente livello scolastico<sup>34</sup>.

Possiamo subito osservare la stabilità del profilo tra il 2006 e il 2007, senza alcun cambiamento significativo. Se osserviamo il 2007, la struttura globale del profilo mostra un alto numero di nuovi alunni (142% per il 2007) ma anche un alto livello di abbandono scolastico ed un tasso di crescita del 55% per il livello 6 e del 39% per il livello 8.

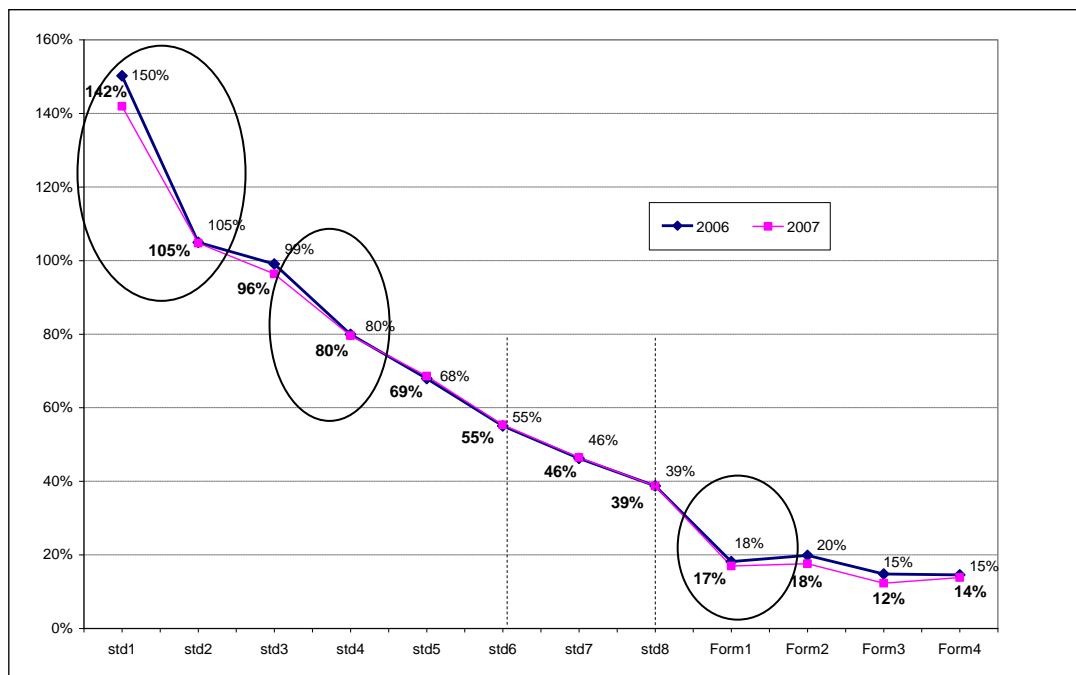
In più le figure tendono a mostrare un maggiore livello di abbandono scolastico tra il livello 1 e il livello 2 e tra il grado 3 e 4. C'è anche una regolarizzazione del flusso degli studenti tra l'educazione primaria e secondaria dato che il tasso di completamento dell'educazione primaria è il doppio del tasso di accesso scolastico nella classe 'form' 1.

---

33 Qui viene usata l'età della popolazione fornita dalle Nazioni Unite poiché il nuovo censimento del 2008 non ha ancora fornito un'unica età della popolazione.

34 Ogni tasso di accesso scolastico è calcolato dividendo il numero dei non ripetenti del grado corrispondente con la popolazione nella giusta età scolare.

**Figura 2.6: Profilo scolastico, anni 2006 e 2007**



*Fonte: EMIS database 2006 e 2007*

E' sorprendente come ci sia ancora un così alto tasso di nuovi alunni iscritti malgrado l'educazione primaria gratuita sia stata introdotta fin dal 1994. A tal proposito ci sono tre possibili spiegazioni. La prima è legata ad una sottostima della popolazione: anche se le stime nazionali dal censo del 1998 causano problemi, c'è una concordanza nel 2007 tra le stime delle Nazioni Unite e le stime del NSO per la popolazione di 6 anni di età. La seconda è legata al fenomeno 'multi cohort' che comporta avere un numero elevato di bambini che entrano in età avanzata al primo livello della scuola primaria. Infatti, EMIS 2007 riporta che solo il 49% dei non ripetenti del livello 1 hanno l'età giusta per frequentare il livello 1, il 3% sono sotto l'età prevista (2.9%) o sopra l'età prevista (47.9%), dai 7 ai 12 anni di età. In più non esiste un sistema di certificazione delle nascite cosicché l'età dei bambini che frequentano la scuola è quella che viene riportata dai genitori al momento dell'iscrizione e ciò rende difficile ai presidi valutare esattamente l'età dei loro studenti.

Il fenomeno delle coorti è certamente parte della realtà ma non è sufficiente a spiegare di per sé la ragione per la quale l'educazione primaria in Malawi ha avuto un alto livello di iscrizioni (più del 150%) per molti anni (tabella 2.5).

**Tabella 2.5: Evoluzione del tasso di studenti iscritti nell'educazione primaria in Malawi dal 2000**

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
180%	181%	170%	158%	158%	150%	150%	142%

Fonte: EMIS 2007

Un'ultima spiegazione, che sembra essere plausibile, è legata ad una sottostima degli studenti che ripetono lo stesso livello tra due consecutivi anni scolastici. L'alto livello di abbandono scolastico tra il livello 1 e il livello 2 può risultare da studenti che frequentano parte dell'anno scolastico e che abbandonano la scuola prima della fine del livello 1. Sulla base di voci non confermate in Malawi molti dei bambini che abbandonano possono ritornare a scuola nello stesso anno o l'anno successivo e non venire considerati ripetenti. Se non possono essere considerati ripetenti perchè non viene presa alcuna decisione ufficiale per la quale devono ripetere, non dovrebbero nemmeno essere considerati come non ripetenti. Su questa base, il numero dei non ripetenti potrebbe essere artificialmente modificato come pure il livello di accesso a scuola. Una metodologia per correggere il tasso di accesso scolastico ad ogni livello, consiste nell'affidarsi ad un modello di ripetenza alternata creato attraverso le informazioni raccolte da un rapporto sulle famiglie.

## **II.1 Struttura del profilo scolastico con ripetizioni alternate**

Se usiamo i dati raccolti dal rapporto IHS possiamo avere informazioni alternate sulla struttura di ripetenza nel sistema educativo in Malawi. In questo servizio, abbiamo un'informazione circa il livello frequentato a scuola durante il presente anno e l'anno precedente. Diventa in tal modo possibile calcolare per ogni livello la proporzione di studenti che ha frequentato lo stesso livello l'anno precedente. Questo non rappresenta il tasso ufficiale di ripetenza dato che include sia i bambini che ripetono l'anno per decisione della scuola, sia i bambini che hanno abbandonato la scuola e decidono di frequentare lo stesso livello l'anno successivo. La tabella 2.6 mostra la struttura di ripetenza per l'educazione primaria secondo le fonti disponibili<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> La struttura di ripetenza dell'educazione secondaria non può essere ricavata dal rapporto IHS a causa della semplice misura di studenti iscritti nell'educazione secondaria che è troppo piccola e presuppone che

**Tabella 2.6: La struttura di ripetenza nell'educazione primaria secondo differenti fonti**

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
EMIS 2007	25%	21%	23%	17%	16%	13%	11%	16%
IHS 2004	47%	27%	30%	21%	19%	17%	13%	24%
DHS 2000	45%	24%	27%	17%	15%	13%	11%	38%

*Fonte: EMIS 2007, IHS 2004, DHS 2000*

La struttura globale di ripetenza fornita dal rapporto IHS sembra coincidere con le informazioni fornite da DHS 2000. In più possiamo osservare una forte differenza nel tasso di ripetenza fornito dal rapporto EMIS e dal rapporto IHS, particolarmente sui primi livelli. Se osserviamo il livello 1, per esempio, il rapporto EMIS 2007 riporta un tasso di ripetenza del 25%, che tiene conto degli studenti per i quali la scuola ha deciso che devono ripetere l'anno. Al contrario, secondo il rapporto IHS, il 47% degli studenti nel livello 1 hanno frequentato lo stesso livello 1 l'anno precedente: questi dati includono sia i) gli studenti per cui la scuola ha deciso che devono ripetere, sia ii) gli studenti che frequentavano il livello 1, che hanno abbandonato la scuola durante l'anno e sono ritornati a scuola l'anno dopo sempre al livello 1.

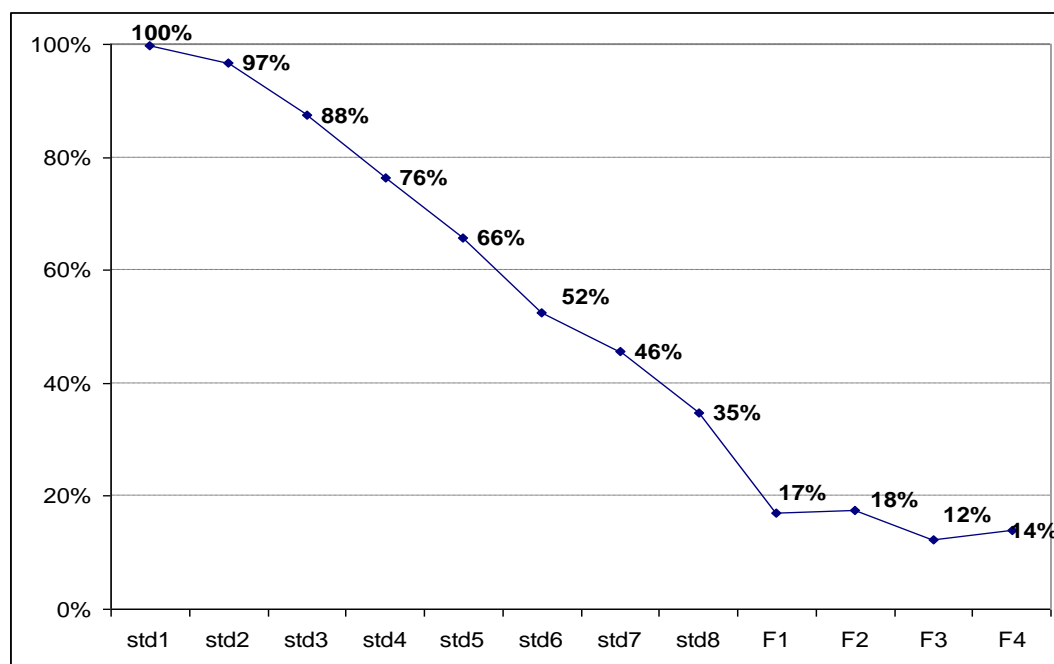
Gli studenti dell'ultima categoria sono considerati dal rapporto EMIS come non ripetenti, il che comporta una sovraestimazione del numero totale di non ripetenti al livello 1. Questo può anche spiegare l'alto livello di abbandono scolastico osservato dal rapporto EMIS tra il livello 1 e il livello 2. Allora, applicando la struttura di ripetenza IHS al rapporto EMIS 2007 sulle iscrizioni, si può correggere i primi punti del profilo scolastico, e eliminare le sovrastime dei non ripetenti. La figura 2.7 mostra i risultati di questo calcolo, dove solo la struttura di ripetenza per la scuola primaria è stata modificata, e dove si mostra che il numero di individui per l'educazione secondaria non è sufficiente a considerare forti stime di ripetenza per tale livello.

---

il fenomeno dell'abbandono scolastico e del ritorno a scuola è un problema che concerne soprattutto l'educazione primaria.



**Figura 2.7: Profilo scolastico con la struttura di ripetenza rivista dal rapporto IHS**



*Fonte: EMIS 2007, IHS 2004 struttura di ripetenza*

I dati risultano essere diversi sostanzialmente nei primi quattro livelli, invece la differenza non è così significativa dal livello 5 al livello 8: la differenza sulle stime dei non ripetenti riguarda soprattutto i primi livelli dell'educazione primaria. Questi nuovi dati dovrebbero essere considerati come il profilo scolastico del Malawi nel 2007: il tasso relativo di ingresso scolastico è del 99.9% che pone il Malawi non lontano da un accesso scolastico universale<sup>36</sup>. Il tasso di completamento scolastico (il tasso di accesso al livello 8) è ora del 35% che corrisponde al dato ottenuto precedentemente e indica che in Malawi, ci sono ancora 65% di alunni che non completano il ciclo primario.

Questi risultati portano a due principali osservazioni:

- A causa del basso livello di completamento scolastico, il Malawi rimane lontano da una educazione primaria universale, che presuppone che ogni bambino entri a scuola e completi l'intero ciclo scolastico.
- Invece, in termini di ingresso scolastico, sembra che il Malawi sia vicino ad un

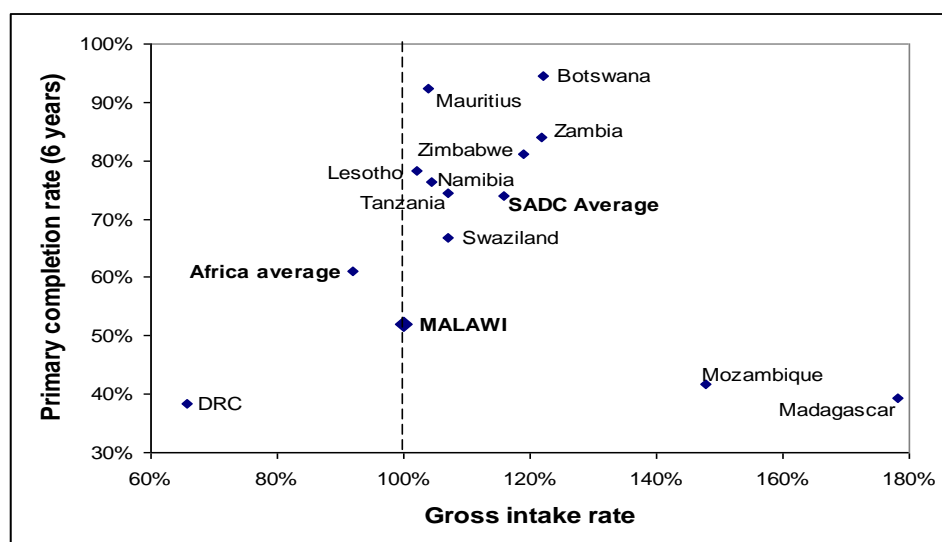
<sup>36</sup> Un 100% del tasso relativo di ingresso scolastico (GIR), calcolato dividendo i non ripetenti nei primi livelli con la popolazione totale nella giusta età scolare, non deve essere considerato strettamente come l'indicazione di un accesso universale a causa del fenomeno delle multi coorti.

accesso universale; il tasso di completamento del 35% è soprattutto una conseguenza di un altissimo livello di abbandono scolastico tra il livello 1 e il livello 8. Questo sarà analizzato nel paragrafo 4 del presente capitolo.

I dati per l'educazione secondaria non cambiano e vedono un tasso di accesso scolastico del 17% ed un tasso di completamento scolastico del 14%.

Una volta ancora, diventa interessante posizionare il Malawi in rapporto agli altri Paesi SADC, come viene mostrato nella figura 2.8. Viene comparato, a livello internazionale, esclusivamente il tasso di accesso scolastico al livello sei dell'educazione primaria<sup>37</sup>; non viene invece comparato il tasso di completamento dell'educazione primaria, dato che essosi baserebbe su una durata dell'educazione primaria che varia da Paese a Paese.

**Figura 2.8: comparazione internazionale del tasso di accesso al livello 6**



Fonte: Banca Mondiale, 2008

Relativamente al tasso di ingresso, il Malawi si posiziona al di sopra della media africana (92%), ma al di sotto della media dei Paesi SADC (116%). Tuttavia la media dei Paesi SADC è certamente sovrastimata a causa della presenza di Paesi come il Madagascar e il Mozambico, che potrebbero sovrastimare l'ingresso e probabilmente avere gli stessi

<sup>37</sup> Il riportato accesso scolastico riguarda il livello 6 dell'educazione primaria se la durata del ciclo scolastico è di 6 anni o più lungo. Per i Paesi con 5 anni, come il Madagascar, i dati riportati riguardano il tasso di accesso scolastico al livello 5.

problemi di informazione del Malawi precedentemente descritti. Perciò il Malawi in rapporto a tutta l'Africa ha un alto livello di ingresso scolastico.

Tuttavia, il tasso di accesso scolastico al livello 6 dell'educazione primaria, rappresenta una storia a parte. Con un tasso di accesso al livello 6 del 52%, il Malawi rimane in coda alla media dei Paesi SADC (74%), e ciò nonostante, si posiziona prima di Paesi come la Repubblica Democratica del Congo (38%), il Madagascar (39%) e il Mozambico (42%). In più, il Malawi è ancora in coda rispetto al valore medio dell'Africa (61%), che pone il Paese tra quelli che hanno un lungo cammino da percorrere prima di raggiungere un livello di scuola primaria universale.

## **II.2 Rapporto sulle famiglie riguardante la copertura educativa**

I dati provenienti dal rapporto sulle famiglie forniscono informazioni sulla frequenza scolastica e possono convalidare i risultati ottenuti con i dati amministrativi. Sia i dati del rapporto MICS che quelli del rapporto IHS possono essere usati per calcolare la proporzione degli studenti che non hanno mai frequentato la scuola che può anche comprendere individui che sono entrati a scuola ma che ora non la frequentano più (Figura 2.9).

## **II.3 Elementi che determinano la frequenza scolastica**

I profili scolastici per l'educazione primaria e secondaria hanno mostrato che l'accesso scolastico in Malawi è quasi universale dato che il tasso di ingresso è del 100% e la probabilità di accesso al livello 1 è di circa 96% secondo il rapporto delle famiglie. Questo suggerisce che c'è solo una piccola porzione di individui che non va a scuola. In più, il tasso di accesso alla fine dell'educazione primaria è solo di 35%, secondo EMIS e MICS, il che sottolinea un bassissimo livello di completamento dell'educazione primaria ed un altissimo livello di abbandono scolastico nel ciclo primario. In questo paragrafo, cercherò di illustrare la ragione per la quale molti bambini in Malawi non vanno a scuola o la abbandonano dopo un certo periodo di tempo: è a causa di una mancanza di risorse o perchè la scuola non viene considerata rilevante rispetto ai loro bisogni?

### **II.3.1 Perché alcuni bambini non sono mai entrati a scuola?**

Un'alta probabilità di accesso scolastico al livello 1 (96%) non deve nascondere il problema del rimanente 4% (100% - 96%) che non è mai andato a scuola. Al fine di meglio comprendere la ragione per la quale l'accesso scolastico rimane un problema, si possono utilizzare le informazioni del MICS e del IHS, con le quali è possibile includere anche i bambini che restano al di fuori della scuola, dato che la banca dati EMIS fornisce informazioni solo riguardanti bambini che sono a scuola o che hanno frequentato almeno un giorno di scuola.

La tabella 2.8 fornisce i risultati di un modello statistico calcolato usando le informazioni del MICS 2006, provando a relazionare la probabilità di accesso al livello 1 con criteri socio economici.

**Tabella 2.8: Modello per l'accesso usando i dati del rapporto sulle famiglie (MICS, 2006)**

Variabile	Modalità	Coef.	Effetto marginale*	Simbolo **
Area (ref:urbana)	Rurale	- 0.047	- 0.001	ni
Genere (ref:uomini)	Donne	0.099	0.003	ni
Indice sul reddito (ref:q1)	q3	0.239	0.006	**
	q4	0.389	0.009	***
	q5	0.714	<b>0.015</b>	***
Regione (ref:Nord)	Centro	- 0.476	- 0.012	*
	Sud	- 0.795	- <b>0.022</b>	***
Livello di educazione della madre (ref: primaria)	Senza educazione	- 1.168	- <b>0.037</b>	***
	Post primaria	0.852	0.016	***
	Non formale	0.266	0.006	ni
Livello di educazione del padre (ref: primaria)	Senza educazione	- 0.578	- 0.018	***
	Post primaria	0.888	0.016	***
	Non formale	- 1.897	- 0.125	ni
	Padre non a casa	- 0.511	- 0.013	***
	Cons.	4.450		***
Numero di osservazioni : 11 133 ; Pseudo R2=0.0872; probabilità = 97.4%				

Fonte : MICS 2006

\* l'effetto marginale è calcolato sulla probabilità : per esempio, secondo questo modello, la probabilità di accesso scolastico nel Sud del Paese è del 2.2% più bassa della probabilità nel Nord del Paese. \*\* ni= non importante, \*=10%, \*\*=5%, \*\*\*=1%.

Secondo questo modello, non c'è una differenza statistica significativa nell'accesso che può dipendere sia dal genere che dall'area (urbana/rurale): le probabilità stimate di accesso non differiscono in modo significativo tra ragazzi e ragazze, in aree rurali o urbane. Tuttavia ci sono notevoli differenze riguardo ad altri criteri quali, ad esempio:

- La ricchezza: i bambini che provengono dalle famiglie più ricche (20%) hanno una probabilità di accesso al livello 1 superiore a quella dei bambini provenienti dalle famiglie più povere (20%) solo dell' 1.5%.
- Le differenze tra le regioni mostrano essere più importanti: la probabilità di accesso nel Sud del Paese è inferiore del 2.2% rispetto alla probabilità di accesso nel Nord del Paese. Mentre la probabilità di accesso nella regione centrale è dell'1.2%, più bassa che la regione Sud<sup>38</sup>.
- L'educazione della madre e del padre hanno un'influenza positiva sull'accesso. Per esempio, i bambini la cui madre non ha ricevuto nessuna istruzione hanno un tasso di accesso che è del 3.7% inferiore rispetto ai bambini la cui madre ha avuto un'istruzione. In questo senso il modello suggerisce che non ci siano grandi differenze nell'accesso tra i bambini con genitori senza istruzione e i bambini con genitori istruiti.

I dati IHS forniscono anche informazioni utili sui bambini che non sono mai entrati a scuola. La tabella 2.9 presenta una serie di ragioni concernenti i bambini fuori dalla scuola di età dai 6 ai 13 anni.

---

<sup>38</sup> Regional disparities will be discussed in chapter 5.

**Tabella 2.9: Principali ragioni dichiarate per non avere mai frequentato la scuola.**

	6-7anni	8-9anni	10-11anni	12-13anni	totale
Ancora troppo giovane per frequentare la scuola	69.1	23.9	8.1	1.5	47.5
Non abbastanza soldi per comprare le uniformi scolastiche	3.9	12.7	12.9	15.4	7.7
Mancanza di scuole vicino casa	4.3	9.2	9	10.4	6.4
Disabilità/Malattia	10	29.2	50	48.5	21.3
Orfani	3.9	11.3	10.7	10.8	6.8
Mancanza di interesse	0.5	2.2	4.2	6.8	1.8
I genitori non lasciano i propri figli andare a scuola	8.3	11.2	5.2	6.7	8.5
Totale	100	100	100	100	100
Numero di individui	213,664	81,272	32,452	31,207	358,595

Fonte : Banca dati IHS, 2004

Il 69.1% di bambini con un'età compresa fra i 6-7 anni non sono entrati a scuola perchè i genitori pensano che siano troppo piccoli, sebbene 6 anni sia l'età ufficiale per frequentare il livello 1. Questa ragione è meno ricorrente per bambini di età più avanzata ma rimane, a livello globale, la ragione principale per la quale un numero considerevole di bambini di 6 anni non inizia a frequentare la scuola (47.5%). Ci sono diversi motivi che possono spiegare questo fatto: i bambini sono considerati troppo piccoli soprattutto quando devono camminare da soli lunghe distanze per andare a scuola; in altri casi i bambini sono troppo affamati o malnutriti per camminare.

La seconda ragione principale espressa concerne la malattia e la disabilità (21.3%), che diventano dei fattori importanti per i bambini di età 8-9 anni (29.2%) e più grandi (circa il 50%). Il caso di bambini orfani è stato riportato al 6.8% dei casi. I fattori citati finora si riferiscono alla domanda, ma due altre importanti ragioni riguardano le risorse: in primo luogo la mancanza di soldi per pagare le tasse scolastiche e le divise (circa il 13% dei bambini tra gli 8 e gli 11, 15% per i bambini di 12-13 anni) e in secondo luogo il fatto che

in qualche caso, non ci sono scuole vicine (circa il 9% dei bambini tra gli 8 e i 13 anni). Questi risultati devono essere presi in considerazione con cautela dato che si basano su di un piccolo campione di individui. Tuttavia essi forniscono informazioni utili alle analisi nel settore dell'educazione presenti nel Malawi.

### **II.3.2 Perché alcuni bambini non restano a scuola?**

Le tematiche legate all'abbandono scolastico nell'educazione primaria possono anche essere analizzate in termini di risorse e di domanda. Infatti, è importante porsi la domanda se un bambino lascia la scuola in quanto non è completata o troppo lontana (in termini di risorse) o perché la scuola non risponde adeguatamente ai bisogni delle comunità locali (in termini di domanda).

### **III Continuità nell'educazione primaria**

In termini di risorse, possiamo innanzitutto osservare qual'è la proporzione della scuola primaria che fornisce un ciclo completo di educazione primaria, e quanti studenti frequentano questi corsi: infatti possiamo supporre che una scuola che fornisce solo i primi quattro livelli di educazione costringe i bambini ad andare in un'altra scuola se vogliono continuare l'educazione primaria, introducendo la problematica della distanza ed il rischio per alcuni studenti di abbandonare la scuola in quanto impossibilitati a spostarsi. La tabella 2.10 mostra la proporzione di scuole secondo il numero di livelli proposti e la corrispondente proporzione di studenti che hanno frequentato queste scuole nel 2006 e 2007.



**Tabella 2.10: Proporzione di scuole e di studenti secondo il numero di livelli forniti**

Numero di livelli forniti	2006		2007	
	Numero di scuole	Frequenza degli studenti	Numero di scuole	Studenti iscritti
Livello 1	0.2%	0.0%	0.1%	0.0%
Livello 2	1.8%	0.4%	1.5%	0.4%
Livello 3	2.3%	0.7%	2.5%	0.7%
Livello 4	7.1%	2.9%	7.2%	2.9%
Livello 5	7.9%	3.8%	8.3%	4.1%
Livello 6	6.8%	3.9%	6.4%	3.8%
Livello 7	5.8%	3.8%	6.3%	4.0%
Situazioni di fornitura incompleta	31.9%	15.5%	32.3%	16.0%
8 livelli	68.1%	84.5%	67.7%	84.0%
Totale	5 229	3 280 714	5 303	3 306 926

*Fonte: Banca dati EMIS*

Ci sono poche scuole che forniscono meno di quattro livelli ma il numero di casi di cicli incompleti aumenta tra i livelli 4 e 8, cosicché la proporzione delle scuole con risorse incomplete è di circa 32% e in queste scuole sono iscritti il 16% degli studenti malawiani. Tra queste, alcuni studenti saranno esposti al rischio dell'abbandono scolastico una volta che raggiungono l'ultimo livello fornito dalla loro scuola.

Questo risultato è basato su un'analisi statica e probabilmente sovrastima il numero di casi dove gli studenti affrontano una discontinuità educativa. Infatti, tra questi casi di cicli incompleti, alcune scuole sono capaci di fornire continuità da un anno all'altro: questo può

essere il caso per le scuole con iscrizioni alternate o scuole che hanno aperto recentemente. Usando due anni di scuola consecutivi si può misurare per ogni livello la proporzione degli studenti frequentanti che non hanno la possibilità di frequentare il livello successivo nell'anno che segue. La tabella 2.11 mostra i risultati in Malawi, basati sui dati scolastici nel 2006 e nel 2007.

**Tabella 2.11: proporzione di studenti che frequentano il livello nelle scuola che non garantisce la continuità educativa al livello successivo, 2006**

std= livello (standard)	std1- std2	std2- std3	sdt3- std4	std4- std5	std5- std6	std6- std7	Std7- std8	St1- std8
<b>Regione</b>								
Centrale	0.04%	0.60%	0.90%	3.19%	2.58%	3.68%	3.50%	14%
Nord	0.07%	0.89%	0.69%	1.52%	1.62%	2.20%	2.16%	9%
Sud	0.20%	0.71%	0.80%	3.39%	2.67%	3.57%	3.44%	14%
<b>Malawi</b>	0.11%	0.69%	0.83%	<b>3.00%</b>	<b>2.44%</b>	<b>3.34%</b>	<b>3.19%</b>	<b>13%</b>

Fonte: EMIS 2006 & 2007

A livello nazionale, ci sono poche situazioni di discontinuità educativa tra il livello 1 e il livello 4: per esempio, lo 0.11% degli studenti iscritti al livello 1 nel 2006 stavano frequentando la scuola senza aver frequentato il livello 2 nel 2007. Questa proporzione è dello 0.69% tra il livello 2 e 3, e dello 0.83% tra il livello 3 e 4. Perciò, nel 2006, l'1.6%<sup>39</sup> degli studenti che hanno frequentato il livello 1 erano entrati in scuole che non garantivano la continuità educativa fino al livello 4. Questa piccola proporzione non dovrebbe avere grandi conseguenze sul tasso di abbandono scolastico nei primi quattro livelli. Tuttavia, il fenomeno diviene più importante tra il livello 4 e 8: la proporzione degli studenti che frequentano scuole che non garantiscono la continuità educativa fluttua dal 2.44% (livello 5-livello 6) al 3.34% (livello 6-livello7): la proporzione di studenti che

<sup>39</sup> 1.6% = 1-(1-0.11%) x (1-0.69%) x (1-0.83%)

frequentano il livello 4 in una scuola che non garantisce continuità educativa fino alla fine del ciclo è dell'11.4%<sup>40</sup>, vale a dire quasi dieci volte la proporzione osservata nel primo dei quattro livelli.

Infine la proporzione degli studenti che frequentano il livello 1, e iscritti a scuole che non garantiscono la continuità educativa sull'intero ciclo di educazione primaria è del 13%<sup>41</sup>. Questo risultato è, di poco, inferiore al precedente (16%), ed è quasi omogeneo in tutto il Paese ad eccezione della regione settentrionale, dove questa proporzione è solo del 9%.

Allora sulla base di queste osservazioni si deduce che la continuità dell'educazione è un problema in tutto il Paese, e tra quel 13% di studenti che frequentano le scuole che non garantiscono la continuità educativa, il rischio di abbandono scolastico è probabilmente superiore, se non vi sono soluzioni per completare l'intero ciclo dell'educazione primaria. Questo ha sicuramente un impatto sul sistema educativo in termini di abbandono scolastico. Possiamo pure osservare, sul campione di scuole che garantiscono la continuità educativa che il tasso di abbandono scolastico nel livello 8 è del 42%, mentre è solo del 32% a livello nazionale (figura 2.10). Perciò una politica centrata sulla generalizzazione della continuità educativa nell'educazione primaria potrebbe aiutare sostanzialmente molti bambini a completare l'intero ciclo scolastico e a diminuire l'abbandono scolastico.

#### **IV Effetto teorico del problema delle risorse**

Altri risultati relativi alle risorse possono essere sottolineati. Non c'è evidenza empirica che provi un effetto negativo della distanza tra scuola e villaggio in termini di abbandono scolastico. Neanche le forniture scolastiche (l'elettricità, l'acqua, i libri e i bagni) appaiono avere un effetto significativo ad eccezione delle aule scolastiche, specie se si considera che le infrastrutture temporanee o le classi all'aperto hanno un impatto negativo sulla ritenzione dei bambini nell'intero ciclo scolastico.

La ripetenza scolastica è il fattore relativo alle risorse che ha il più alto effetto negativo sull'abbandono scolastico. Infatti, questo risultato deve essere legato alla percezione che i genitori hanno della scuola e tale alto livello di ripetenza nell'educazione primaria dovrebbe essere considerato dai genitori come un risultato negativo che può demotivare i

---

40  $11.4\% = 1 - (1 - 3\%) \times (1 - 2.44\%) \times (1 - 3.34\%) \times (1 - 3.19\%)$

41  $13\% = 1 - (1 - 0.11\%) \times (1 - 0.69\%) \times (1 - 0.83\%) \times (1 - 3\%) \times (1 - 2.44\%) \times (1 - 3.34\%) \times (1 - 3.19\%)$

propri figli ad andare a scuola aumentando il rischio di abbandono scolastico. Questo è confermato da studi internazionali (Mingat A. e Sosale S., 2001) eseguiti in 50 Paesi, che dimostrano che un punto percentuale in più del tasso di ripetenza dovrebbe ridurre il tasso di sopravvivenza scolastica dello 0.8 punto percentuale.

Secondo i risultati ottenuti dal punto di vista delle risorse (continuità educativa e ripetenza), una politica mirata a i) generalizzare il tasso di continuità dell'educazione e ii) la riduzione del tasso di ripetenza (dal 20% al 10%) potrebbe aiutare a migliorare l'accesso scolastico globale nell'educazione primaria dal 32% al 50%.

## **V. Modelli riguardanti l'abbandono scolastico, sulla base dei dati MICS**

Il rapporto sulle famiglie può fornire ulteriori informazioni sui fattori che riguardano l'abbandono scolastico, nel sistema educativo. La tabella 2.12 mostra i risultati di una valutazione logica basata sui dati MICS 2006, che rapporta il tasso di abbandono nel livello 8 a criteri socio economici.

**Tabella 2.12: Modello per spiegare il tasso di abbandono scolastico**

<b>Variabile</b>	<b>Modalità</b>	<b>Coef.</b>	<b>Effetto marginale</b>
Età		-0.051	-0.012
Area (ref: Urbana)	Rurale	-0.515	-0.126
Genere (ref: Uomo)	Donna	-0.579	-0.138
Reddito (ref:q1)	q3	0.378	0.092
	q4	0.787	0.193
	q5	1.710	0.403
Regione (ref: Nord)	Centrale	-0.614	-0.145
	Sud	-0.872	-0.203

Tutte le variabili hanno un effetto significativo sul tasso di abbandono scolastico mentre questo non è stato il caso per un simile modello sviluppato per l'accesso scolastico (tabella 2.8). Le differenze nel tasso di abbandono scolastico sono significative: l'abbandono scolastico al livello 8 è del 12.6 punti percentuale più basso nelle aree rurali che in quelle urbane; 13.9 punti percentuale più bassi per le ragazze rispetto ai ragazzi. Le differenze legate a indici di ricchezza sono molto più importanti: anche se non c'è un grande divario per i primi quattro quinti (come è stato osservato per l'accesso) i tassi di abbandono scolastico stanno aumentando in modo significativo con il livello di reddito. Perciò, il tasso di abbandono scolastico per i bambini che provengono dalle famiglie più ricche (20%) è quasi di 40 punti percentuali più alto rispetto al 40% dei bambini provenienti dalle famiglie più povere. Infine, le differenze tra le regioni mostrano un più basso tasso di sopravvivenza scolastica nelle regioni del centro e del Sud rispetto alle regioni del Nord con una differenza rispettivamente del 14.5 e 20.3 punti percentuale. Questo risultato finale dovrebbe essere legato per quanto è stato osservato in termini di continuità educativa: le regioni del Nord hanno la proporzione di studenti in situazione di discontinuità più bassa (9%) in Malawi.

L'età sembra avere un effetto negativo marginale dato che un anno di età in più aumenta la probabilità di sopravvivenza di 1.2 punti percentuale (EMIS, 2006). Questo può

risultare anche da un ingresso tardivo a scuola nel sistema educativo o da ripetizioni multiple, che confermerebbero quanto è stato detto precedentemente sul tasso di ripetenza. Perciò, le scelte politiche future dovrebbero tenere in considerazione che a causa di questi due fenomeni la probabilità di abbandono scolastico può aumentare in modo significativo.

## **VI Ragioni dell'abbandono scolastico nell'educazione primaria**

Le ragioni dell'abbandono scolastico sono fornite sia dai presidi (EMIS, 2007) che dal rapporto delle famiglie (IHS, 2004). In EMIS 2007 (tabella 2.13), le cause dell'abbandono non sono specificate e sono nascoste nella categoria "altre ragioni". Una delle cause che hanno un maggiore impatto sull'abbandono scolastico è legata alle responsabilità dei genitori (44% per i ragazzi e 41% per le ragazze). Tale dato diminuisce durante il ciclo scolastico. Questo può anche essere ulteriormente chiarito indicando quale tipo di responsabilità dei genitori contribuisce all'abbandono scolastico per i bambini e per le bambine. Nascosta in questa categoria può esserci la situazione di bambini che abbandonano la scuola in quanto sono divenuti capi famiglia a seguito della morte dei loro genitori.

Il matrimonio sembra essere una seria causa di abbandono, particolarmente per le bambine, ed è la causa del 9% di abbandono scolastico sull'intero ciclo della scuola primaria. Aumenta in modo rapido a partire dal livello 5, posizionandosi al 18% e raggiungendo il 41% alla fine del ciclo della scuola primaria. Le gravidanze sono responsabili del 4% del tasso totale di abbandono scolastico delle ragazze nel ciclo della scuola primaria, iniziando al 2% al livello 4 e raggiungendo il 21% al livello 8. Queste cifre sembrano confermare altre due considerazioni:

- la prima, secondo EMIS 2007, la struttura dell'età delle ragazze che frequentano il livello 8 rappresentano il 69% delle ragazze in età avanzata (più di 13 anni), il 22% sopra i 16 anni;
- la seconda proviene dai dati MICS 2006, ed è relativa all'età della madre al suo primo parto. Il campione rappresentato mostra che il 15% delle donne hanno il loro primo parto tra i 16 e i 18 anni. Queste ultime figure non includono gli aborti, cosicché la gravidanza dovrebbe riguardare una proporzione ancora più alta per questo gruppo di età.

Il lavoro riveste il 12% dei casi di abbandono per i ragazzi, mentre la malattia e la morte contano il 4%.

**Tabella 2.13: Principali ragioni dell'abbandono scolastico come indicato dai presidi.**

Std (in inglese: 'standard') = Livello									
Ragioni espresse	Std1	Std2	Std3	Std4	Std5	Std6	Std7	Std8	Totale
<b>Ragazzi</b>									
Responsabilità della famiglia	44%	46%	45%	45%	42%	42%	39%	36%	44%
Matrimonio	0%	0%	0%	1%	3%	6%	11%	20%	2%
Tasse scolastiche	0%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	2%	1%
Lavoro	2%	5%	9%	11%	12%	12%	12%	10%	7%
Malattia	4%	4%	3%	3%	3%	2%	2%	2%	3%
Morte	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Disobbedienza	0%	0%	1%	1%	1%	1%	2%	3%	1%
Altre ragioni	47%	43%	40%	38%	37%	33%	32%	27%	41%
<b>Ragazze</b>									
Responsabilità della famiglia	45%	48%	47%	44%	37%	30%	23%	19%	41%
Gravidanza	0%	0%	0%	2%	6%	12%	17%	21%	4%
Matrimonio	0%	0%	1%	6%	18%	27%	36%	41%	9%
Tasse scolastiche	0%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	1%
Lavoro	2%	4%	8%	10%	7%	4%	3%	2%	5%
Malattie	4%	4%	3%	3%	2%	2%	1%	1%	3%
Morte	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Disobbedienza	0%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	0%
Altre ragioni	47%	41%	37%	33%	28%	22%	16%	13%	36%

Fonte: EMIS 2007

IHS 2004, fornisce simili informazioni come viene mostrato nella tabella sottostante.

**Tabella 2.14: Principali ragioni di abbandono scolastico indicate dagli studenti<sup>42</sup>**

Ragioni espresse	std1	std2	std3	std4	std5	std6	std7	Total
Acquisita tutta l'educazione voluta				2.0%			2.9%	0.6%
Mancanza di soldi per pagare le tasse scolastiche e le uniformi	17.3%	14.2%	18.0%	19.2%	11.7%	11.3%	20.3%	<b>16.1%</b>
Troppo vecchio/a per continuare ad andare a scuola		5.3%	1.8%	5.8%	1.7%	4.5%	3.1%	2.9%
Matrimonio/gravidanza	1.3%		2.7%	15.3%	17.7%	21.2%	26.2%	<b>10.9%</b>
Malattia o disabilità	9.9%	5.5%	5.7%	2.8%	5.6%	3.9%	6.1%	6.0%
Lavoro	0.9%	2.0%	3.7%	4.0%	2.0%			1.7%
Scarso interesse/pigrizia	54.7%	63.5%	57.4%	46.9%	50.4%	36.4%	22.6%	<b>48.4%</b>
I genitori dicono di smettere di andare a scuola	2.4%	1.6%	2.2%			1.5%	1.7%	1.4%
Lavoro domestico/aiuto alla famiglia	1.3%	0.0%	1.8%	3.9%	5.1%	9.4%	4.8%	3.5%
Scuola sovraffollata/fatiscente							2.3%	0.3%
Scarse qualità dell'insegnamento	1.6%						2.7%	0.7%
Scuola troppo distante da casa	0.9%	2.2%			2.1%	1.5%		<b>1.0%</b>
Bocciature			4.6%		3.6%			1.1%
Sospensioni/espulsioni	1.1%					3.9%	2.9%	1.1%
Altre	8.7%	5.8%	2.0%			6.3%	2.3%	4.0%
Abuso degli insegnanti/malattia degli insegnanti							2.1%	0.3%
Numero totale degli individui	22 472	13 386	13 344	12 959	14 178	12 890	12 419	101 649
Numero degli individui del campione	93	55	54	51	56	51	50	410

Fonte: IHS 2004

42 Sono interessati gli individui che frequentavano un livello dell'educazione primaria nel 2003, che poi non hanno continuato l'educazione primaria nell'anno successivo



Le ragioni relative alle risorse, come la qualità dell'istruzione (tale com'è percepita dai genitori e dagli studenti) e la distanza della scuola sembrano risultare dei fattori marginali per spiegare l'abbandono scolastico (lo 0.7% per mancanza di qualità dell'istruzione, l'1.0% per la distanza della scuola). Perciò, sono tre le ragioni principali (il 75% delle spiegazioni) che possono spiegare l'abbandono scolastico da un livello scolastico all'altro.

- Il primo argomento che rappresenta quasi il 48% dei casi, nell'intero ciclo di educazione primaria, è il fatto che i bambini potrebbero non essere interessati ad andare a scuola o essere pigri. Questa ragione la possiamo osservare più frequentemente nei primi livelli e diminuisce in modo significativo alla fine del ciclo scolastico. Questo argomento risulta da interviste fatte ai genitori relative all'indice di successo scolastico dei propri figli e viene messo in relazione con il tasso di ripetenza, con particolare riguardo agli individui di età più giovane. Infatti gli alti tassi di ripetenza osservati nell'educazione primaria in Malawi (20.2% sull'intero ciclo) possono essere percepiti come un segnale di fallimento dei bambini a scuola cosicché i genitori preferiscono tenere i propri figli a casa piuttosto che continuare a mandarli a scuola.
- La seconda ragione principale è rappresentata dalla povertà, dato che il 16% delle famiglie mette in relazione l'abbandono scolastico con la mancanza di fondi.
- La terza ragione principale riguarda il matrimonio e la gravidanza che viene citato come argomento in circa l'11% dei casi, nell'intero ciclo dell'educazione primaria. Questo argomento diventa particolarmente significativo dal livello 4 in avanti, dato che riguarda più del 15% degli studenti che abbandonano la scuola tra il livello 4 e 5, mentre è inferiore al 3% nel livello 3 e non esiste nei livelli precedenti.

## **VII Efficienza quantitativa delle spese dell'educazione**

E' possibile valutare l'aspettativa di vita scolastica<sup>43</sup> in Malawi, rapportando la situazione dei bambini che non vanno a scuola con la storia degli studenti secondo la distribuzione di livelli finali nell'educazione generale. Il profilo scolastico, fornendo i tassi di accesso per ogni livello, permette di fare questo tipo di calcolo, ma ai fini della comparazione internazionale, possiamo anche usare un metodo più semplice basato sul rapporto della

---

43 Aspettativa di vita scolastica, in inglese: 'School life expectancy (SLE)', è il numero totale di anni di scuola (dalla primaria alla terziaria) che è previsto che uno studente riceva.

media scolastica (ASR), derivato dal rapporto relativo alle iscrizioni (GER) per ciclo<sup>44</sup>. Il risultato di questo calcolo, presentato nella tabella 2.15<sup>45</sup>, dà una durata media scolastica in Malawi di 7 anni<sup>46</sup>.

**Tabella 2.15: Rapporto delle media scolastica e calcolo dell'aspettativa di vita scolastica in Malawi, 2007**

Std= (Livello)	Sstandard	std1-std4	std5-std8	form1- form2	Form3- form4	Educazione superiore	SLE
GER (a)		136.6%	61.4%	18.3%	14.1%	1.3%	
Durata (b)		4	4	2	2	4	
Réf.pop.		6-9y	10-13y	14-15y	16-17y	18-21y	
% (c)	ripetenti	22.6%	14.4%	4.4%	6.8%	0.0%	
ASR x (1-(c)	(d) = (a)	105.7%	52.5%	17.5%	13.2%	1.3%	
Durata x (b)	(e)= (d)	<b>4.23</b>	<b>2.10</b>	<b>0.35</b>	<b>0.26</b>	<b>0.05</b>	<b>7.0</b>

Fonte: EMIS 2007 e stime delle Nazioni Unite sulla popolazione

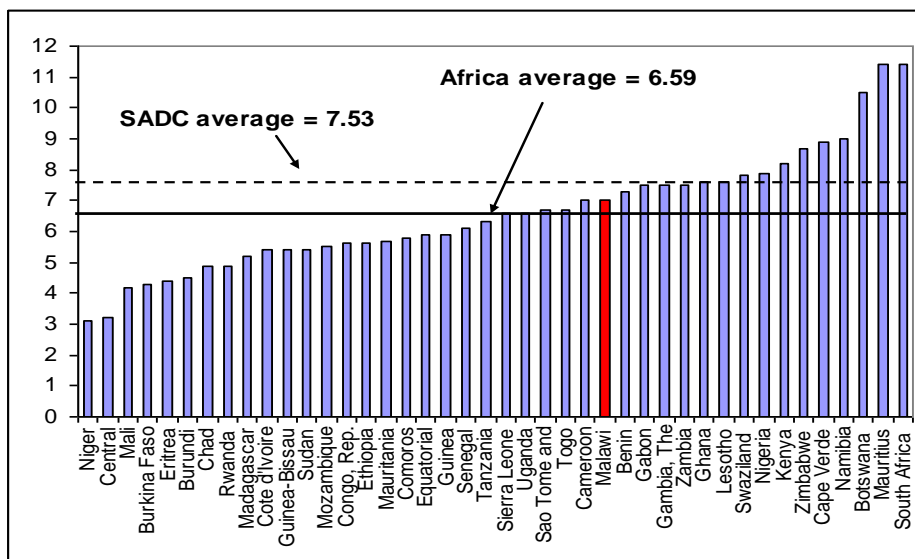
La figura 2.14 fornisce una comparazione internazionale sulle aspettative di vita scolastica. Questo indicatore varia dal 3.10 (Niger) al 11.4 (Mauritius e Sud Africa) con un valore medio di 6.59. Perciò, il Malawi si pone un poco sotto della media africana, e sotto il valore medio dei Paesi SADC (7.53). Durante il ciclo di sette anni dell'educazione primaria, l'abbandono scolastico è considerato il doppio rispetto alle nuove iscrizioni.

44 Per un dato ciclo o sotto ciclo,  $ASR = GER \times (1 - \% \text{ dei ripetenti})$

45 Per una più dettagliata presentazione, vedere il 'Pole de Dakar Méthode note n°3 : Mesurer la couverture scolaire globale d'un pays : l'espérance de vie scolaire'

46 Il calcolo con il profilo scolastico porta a 6.2

**Figura 2.14: Comparazione internazionale sull'aspettativa di vita scolastica, 2007**



*Fonte: Banca Mondiale*

### VIII Misurando l'efficienza quantitativa

Il problema dell'efficienza può essere affrontato in maniera semplice, dato che abbiamo sia un indicatore riassuntivo della copertura educativa globale (aspettativa di vita scolastica) sia una stima delle risorse pubbliche per l'educazione (capitolo 1). Entrambe sono mostrate nella tabella 2.16, per alcuni Paesi africani a basso reddito (tra i 100 e i 400 dollari).

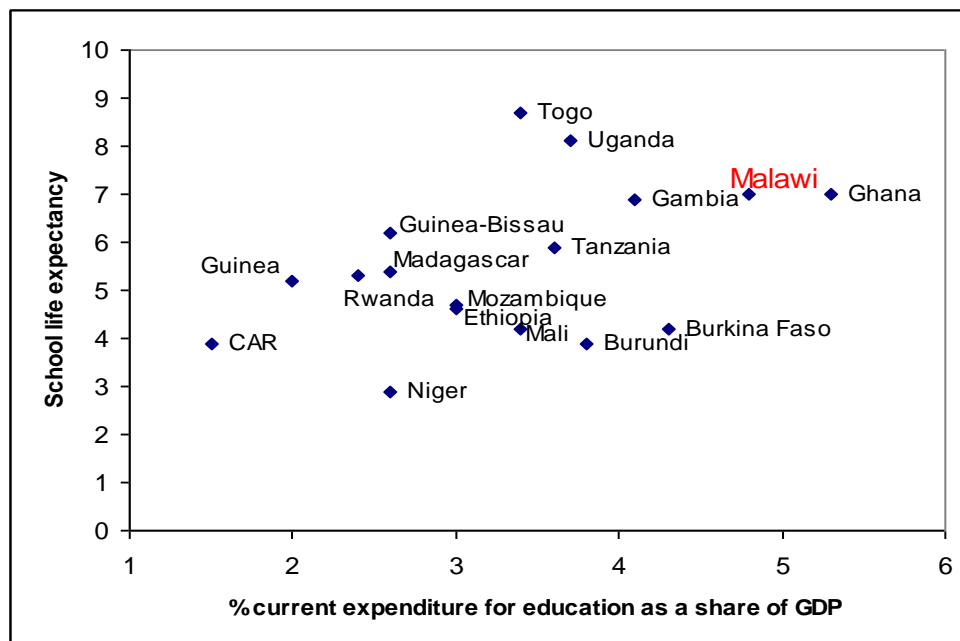
**Tabella 2.16: Aspettativa di vita scolastica, attuale spesa per l'educazione come parte del PIL, e indice di efficienza, per alcuni Paesi africani a basso reddito, 2007**

	Attuale spesa per l'educazione come parte del PIL	Aspettativa di vita scolastica	Indice di efficienza
	(a)	(b)	(b)/(a)
CAR	1.5	3.9	2.60
Guinea	2	5.2	2.60
Rwanda	2.4	5.3	2.21
Madagascar	2.6	5.4	2.08
Niger	2.6	2.9	1.12
Guinea-Bissau	2.6	6.2	2.38
Mozambico	3	4.7	1.57
Etiopia	3	4.6	1.53
<b>Malawi</b>	<b>4.8</b>	<b>7</b>	<b>1.46</b>
Mali	3.4	4.2	1.24
Togo	3.4	8.7	2.56
Tanzania	3.6	5.9	1.64
Uganda	3.7	8.1	2.19
Burundi	3.8	3.9	1.03
Gambia	4.1	6.9	1.68
Burkina Faso	4.3	4.2	0.98
Ghana	5.3	7	1.32

*Fonte : CSR, 2006*

L'indice di efficienza così come calcolato nella tabella 2.16 indica il numero di anni scolastici che il Paese può garantire alla sua popolazione spendendo l'1% del PIL. In Malawi, il risultato è 1.46, che è leggermente inferiore alla media dei Paesi selezionati (1.77). Un altro modo di mostrare questi risultati è di porre sulla stessa figura sia l'aspettativa di vita scolastica che la ripartizione delle risorse pubbliche per l'educazione (Figura 2.15)

**Figura 2.15: Aspettativa della vita scolastica e spese per l'educazione come porzione del PIL per alcuni Paesi africani a basso reddito pro capite, anno 2009**



Fonte: CSR, 2006

Da questa figura, possiamo vedere che c'è un'importante dispersione in entrambe le variabili, e nessuna apparente relazione tra di loro: in ogni livello di risorse pubbliche mobilizzate ci sono diverse situazioni che offrono differenti livelli di copertura scolastica. Perciò, il Malawi spende molto di più rispetto ad altri Paesi che però sono più efficienti nel garantire una più lunga ed efficiente copertura scolastica. Per esempio, il Togo destina il 3.4% del suo PIL per le spese ricorrenti per l'educazione e, in media, garantisce 8.7 anni scolastici.

## Capitolo III

### Efficienza interna, qualità e gestione della scuola primaria malawiana

#### Sommario del capitolo

*In questo capitolo, saranno osservati gli aspetti dell'efficienza interna, della qualità, e della gestione del sistema educativo, soprattutto delle risorse umane, materiali e finanziarie, che verranno strutturati in tre sezioni. Il paragrafo 1, riguarderà l'efficienza interna del sistema educativo e fornirà un'analisi sulla capacità del sistema educativo ad accompagnare il massimo numero di bambini che entrano nel ciclo primario e lo completano nel minore numero di anni possibile. Ciò sarà principalmente attuato esaminando il flusso degli studenti, le tendenze del tasso di ripetenza e di abbandono scolastico e le perdite nell'efficienza interna dovute appunto all'abbandono e alla ripetenza. Il paragrafo 2, affronterà il problema della qualità educativa, attraverso l'analisi SACMEQ sui risultati di tests standard degli studenti del livello 6 della scuola primaria e le percentuali di successo degli esami nazionali ai livelli della scuola primaria e secondaria. Invece, il paragrafo 3, analizza i problemi relativi alla gestione amministrativa, che riguardano l'allocazione delle risorse umane, materiali e finanziarie e il loro decentramento dal livello centrale al livello delle scuole.*

*Il coefficiente di efficienza interna (CEI) nella scuola primaria, vale a dire, l'ideale numero di alunni e l'ideale numero di anni per produrre un numero di laureati in una data scuola e livello di istruzione, rimane particolarmente basso, al 35% nel 2007, implicando che il 65% delle risorse pubbliche sono perse a causa della ripetenza e dell'abbandono scolastico prima della fine del ciclo dell'educazione primaria.*

*Oggi il sistema richiede 23 studenti l'anno per produrre un laureato, che è lontano da un perfetto tasso di efficienza interno. La situazione è leggermente peggiorata dal 1999, dove il coefficiente di efficienza interna era al 39%. L'aumento del tasso di ripetenza scolastica è il principale responsabile per questa degradazione. Tuttavia, gli alti livelli di abbandono scolastico hanno un maggiore effetto negativo sull'efficienza interna del sistema. Le inefficienze risultanti dal tasso di ripetenza sono rimaste basse durante il periodo (5-6%); maggiori problemi sono causati dall'abbandono scolastico che, da solo, ha causato il 29% degli sprechi delle risorse pubbliche nel 2007. Un maggiore guadagno*

*dell'efficienza interna può essere ricavato da una riduzione del tasso di abbandono scolastico e dal tasso di ripetenza.*

*Il Malawi sta offrendo un'educazione di scarsa qualità nelle scuole primarie, come viene mostrato dai risultati del rapporto SACMEQ e dalla media dei risultati scolastici degli esami nazionali passati. La percentuale dei bambini che raggiungono un livello minimo di padronanza dell'inglese si è dimezzato nel periodo 1998-2004, per raggiungere quasi il 9% nel 2004. In matematica, il 98% degli studenti non ha dimostrato di possedere capacità numeriche di base e capacità al di sopra di un livello base di competenza. Comparata con altri Paesi, la situazione del Malawi appare critica, essendo l'ultimo di tutti i Paesi SACMEQ nella lettura dell'inglese e in matematica. C'è un grande bisogno di indagare più profondamente su questi risultati e per meglio capire la ragione per la quale i livelli di competenza sono così bassi e sono diminuiti negli ultimi anni.*

*I tassi di insuccesso agli esami nazionali variano dal 74% per il 'PSLE' al 62% per il 'JCE', e al 44% per il 'MSCE'. Il basso risultato al 'MSCE' sta ponendo seri problemi sui livelli di competenze acquisite attraverso il sistema scolastico. Altro ostacolo per un'educazione di qualità è dato dal fatto che, il Malawi, è caratterizzato da una grande mancanza di insegnanti della scuola primaria, come illustrato dagli alti livelli di sproporzione studenti/insegnanti che giungono a 80:1 nel 2007. Un aumento concomitante delle iscrizioni e dell'abbandono degli studenti nonché la riduzione del numero degli insegnanti, hanno portato ad un deterioramento del 'PTR' (che era al 63:1 nel 2000), benchè l'impiego di insegnanti volontari ha in qualche modo migliorato la situazione (abbassando la proporzione studenti/insegnanti dal 86:1 al 80:1). Questo contrasta nettamente con il livello della scuola secondaria dove la proporzione studenti/insegnanti era del 20:1 nel 2007, un livello però tra gli ultimi in Africa.*

*Il miglioramento nella gestione amministrativa delle risorse umane, al livello della scuola primaria, sarà determinante. Il grado di casualità per l'allocazione degli insegnanti della scuola primaria è alto, essendo stato del 42% nel 2007 (contro il 35% nel 2000), ben sopra della media osservata negli altri Paesi africani (31%). Ciò significa che il 42% dell'allocazione degli insegnanti è stato spiegato da fattori diversi dal numero di studenti entrati a scuola. Questa situazione parte da quella osservata nella scuola secondaria, dove l'impiego degli insegnanti nelle scuole pubbliche è piuttosto consistente come indicato dal valore del 72%. Questo è un netto miglioramento rispetto al 2002, che era del 41%. Rimangono comunque margini di miglioramento del sistema scolastico, dato che il*

*28% dell'allocazione degli insegnanti dipende da altri fattori indipendenti dal numero di studenti iscritti in ogni scuola. L'assegnazione degli insegnanti per divisioni/distretti è ineguale ed è caratterizzata da un'alta concentrazione di insegnanti nelle aree urbane (46:1 contro l'86:1 nelle aree rurali). A livello di divisioni, la proporzione insegnanti/studenti va dal 66:1 nella divisione Nord al 104:1 nella divisione dello Shire Highlands. Lo spiegamento degli insegnanti mostra anche maggiori ineguaglianze quando vengono presi in considerazione gli insegnanti qualificati. Infatti, la loro allocazione tende ad indirizzarsi nelle zone urbane (47:1), lasciando le zone rurali seriamente bisognose di insegnanti qualificati (95:1). Questo evidenzia le difficoltà incontrate per attrarli e trattenerli nelle aree rurali.*

*Riguardo al problema della gestione delle risorse materiali, il modo in cui esse sono utilizzate, sembra essere un importante fattore che influenza il livello dei risultati dell'apprendimento scolastico. Il miglioramento dei meccanismi di supervisione e di contabilità a livello locale, sono ritenuti come interventi efficaci che fanno parte di una effettiva politica di decentramento del settore educativo. Mentre per permettere a tutti i bambini di avere accesso e di rimanere a scuola, è fondamentale assicurare che quelli iscritti acquisiscano effettivamente capacità cognitive sufficienti. Questo rimanda alla qualità dell'insegnamento offerta dai servizi educativi, che sarà valutata qui osservando i risultati nell'apprendimento degli studenti. E' importante che questo sia considerato in connessione con l'obiettivo di un efficiente uso delle risorse educative.*



## **I. Efficienza interna del sistema educativo**

Questo paragrafo osserva i progressi riscontrati negli studenti, tra i diversi cicli dell'educazione, attraverso l'analisi dei tassi di ripetenza, di abbandono e di abbandono scolastico. In più, una misura del tasso di efficienza viene calcolata e usata per comparare l'efficienza interna del sistema educativo in Malawi con quella di altri Paesi.

### **I.1 Tasso di ripetenza**

Ogni livello, dall'1 all'8, corrisponde ad uno standard qualitativo che deve essere raggiunto da ogni studente. Il curriculum dell'educazione primaria in Malawi è disegnato in modo tale che incoraggia un apprendimento cumulativo. Si richiede infatti che uno studente debba avere una buona padronanza nelle materie che sono insegnate ad ogni livello, al fine di capire se il soggetto è pronto per intraprendere il livello successivo. Questa è la ragione di fondo della ripetenza. A questo proposito, la ripetenza può essere considerata da alcuni come uno strumento per migliorare l'apprendimento dato che gli studenti che non raggiungono il livello previsto devono ripetere l'anno. Ci sono però anche dei timori che la riduzione dei tassi di ripetenza comportino una riduzione della qualità d'apprendimento. Tuttavia sempre più prove empiriche tendono a confutare questa opinione. (ved box 4.1). Infatti alti livelli di ripetenza hanno un effetto negativo sull'efficienza scolastica, poichè: i) la decisione di far ripetere uno studente non è sempre giusta; ii) l'impatto positivo sui risultati dell'apprendimento raggiunto non è stato dimostrato empiricamente; iii) la ripetenza tende ad aumentare il tasso di abbandono scolastico; e iv) la ripetenza ha dei costi elevati per il sistema educativo.

#### **Box 4.1: L'impatto della ripetenza sull'efficienza scolastica**

Il dibattito sul problema della ripetenza non è nuovo. Coloro che sono a favore della ripetenza scolastica parlano della natura sequenziale dell'apprendimento, del bisogno delle classi di essere omogenee, della mancanza di motivazione degli studenti senza lo stimolo di una sanzione; al contrario, coloro che sono contro la ripetenza scolastica sottolineano gli alti costi che derivano dalla frequenza di un anno in più e la considerano come una delle cause maggiori dell'abbandono scolastico; inoltre far ripetere l'anno si basa su una valutazione soggettiva e potrebbe non essere giusta. Infine va sottolineato che nel contesto dei Paesi africani, dall'esame dei risultati ottenuti dagli studenti, appare che da un alto tasso di ripetenze derivano i seguenti effetti negativi che qui di seguito riassumiamo in

dettaglio:

**a) La decisione di obbligare uno studente a ripetere l'anno non è sempre giusta**

La conoscenza e le capacità degli studenti non è la sola spiegazione su cui si basa la decisione di far ripetere l'anno. Come sopra accennato, tale decisione spesso dipende da fattori soggettivi come l'inserimento degli studenti nella classe, l'ambiente, le condizioni scolastiche e le qualifiche degli insegnanti (PASEC, 1999).

**b) L'impatto positivo della ripetenza sull'apprendimento non è stato provato**

Analisi macro mostrano che gli argomenti finalizzati a giustificare la ripetenza dell'anno agli studenti, per ragioni legate alla qualità dell'educazione, non possono essere verificate in modo empirico (Mingat e Sosale, 2000). Buoni sistemi educativi (alti livelli di apprendimento degli studenti) possono avere un alto o basso tasso di ripetenza: non c'è una relazione significativa tra i risultati dell'apprendimento degli studenti e la frequenza della ripetenza scolastica. Ciò viene dimostrato negli studi effettuati nella scuola (per esempio in Benin, in Chad e in Cameroon) i quali giungono alla conclusione che, con uguali risorse e ambiente, le scuole, dove gli studenti hanno ripetuto, sono anche quelle che non hanno un migliore risultato alla fine del ciclo (Brossard, 2003; Banca Mondiale 2004, 2005). Infine, le analisi a livello individuale mostrano che gli studenti (eccetto quelli che sono particolarmente deboli), costretti a ripetere un anno, non progrediscono meglio di coloro che sono promossi all'anno successivo (PASEC, 1999; PASEC 2004).

**c) Un effetto negativo sull'abbandono scolastico**

Studi a livello di Paese, scuola e individui convergono su questo punto.

- A livello macro, Mingat e Sosale (2000) e studi del Pôle de Dakar (2009) mostrano che la pratica della ripetenza aumenta il tasso di abbandono scolastico durante il ciclo dell'educazione primaria, e questo rimane il principale disincentivo per raggiungere il completamento del ciclo primario. Le famiglie interpretano il fatto che i loro figli sono obbligati a ripetere l'anno come segno di insuccesso e non ricavano alcun beneficio nello stare a scuola. Dato che i costi rappresentano uno dei principali fattori che ostacolano la frequenza scolastica, la ripetenza incoraggia i genitori a ritirare i propri figli dalla scuola. Mingat e Sosale stimano che un punto in più nella percentuale degli studenti ripetenti (0.8 punto percentuale) aumenta il tasso di abbandono scolastico. Essi dimostrano anche che questo impatto negativo è ancora più evidente tra i gruppi della popolazione dove la

domanda di scolarizzazione è più bassa (ragazze, bambini provenienti da un ambiente economico sfavorevole).

I risultati delle analisi a livello della scuola prendono la stessa direzione. In Chad, per esempio, un punto in più percentuale di ripetenza viene considerato come lo 0.53 di punto percentuale in meno del tasso di sopravvivenza.

A livello individuale, gli studi confermano questa tendenza; in Senegal, ad un dato livello, la decisione di far ripetere un anno agli studenti di livello 2 aumenta il rischio che questi possano abbandonare alla fine dell'anno (la percentuale è dell'11% , PASEC, 2004).

#### **d) Un impatto sui costi**

La ripetenza dell'anno scolastico comporta al sistema un onere doppio. Inoltre, la ripetenza degli studenti comporta il sovraffollamento delle classi e disincentiva il proseguimento negli studi. Il legame tra il tasso di ripetenza e la proporzione studenti-insegnanti è mostrata in modo empirico da Mingat e Sosale, 2000 e Pôle de Dakar, 2009).

Bruns e al. (2003) hanno osservato che tra i Paesi africani più avanzati, tra il 1990 e il 2000 (in termini di UPE), la proporzione media dei ripetenti è stata del 10%, più bassa della media africana attuale (16%). Di conseguenza, questo riferimento del 10% è stato stabilito come valore di riferimento con la struttura indicativa della 'Fast Track initiative'. Il grafico 3.9 fornisce una visione d'insieme sulla situazione nel 2002/03; le pratiche, in termini di ripetenza, variano molto essendo il fenomeno legato a pratiche e a costumi, piuttosto che un sistema obiettivo di azione di rimedio, destinato ad aumentare l'apprendimento degli studenti). La percentuale dei ripetenti va dal 3% al 40%. Trentuno dei quarantatré Paesi per i quali le informazioni sono disponibili, hanno ripetenti dell'ordine del 10%. Generalmente, l'analisi non suggerisce una promozione automatica al grado successivo (che pone altri problemi), ma conduce alla conclusione che la proporzione del 10% di ripetenti è desiderabile e possibile.

Questa strategia ha provato la sua efficienza: il Niger ha ridotto il tasso di ripetenza nell'educazione primaria dal 18% nel 1992/93 al 7% nel 2002/03, e in Guinea il tasso di ripetenza è diminuito in maniera ancora più rapida (dal 21% nel 2001/02 all'11% nel 2003/04). Tale analisi mette in luce il bisogno di una gestione più efficiente del ciclo dell'educazione primaria, in particolare :

### **1. Un miglioramento del tasso di sopravvivenza scolastico durante il ciclo**

L'eliminazione dell'abbandono scolastico durante il ciclo primario è prioritario al fine di raggiungere un'educazione universale di base. Negli altri cicli, in considerazione del fatto che i programmi di apprendimento sono formati per unità omogenee per ciascun ciclo educativo: l'abbandono rappresenta una perdita di risorse: il sistema infatti investe per un determinato numero di anni di studio anche se non vengono raggiunti i risultati attesi, cioè il completamento del ciclo.

### **2. La riduzione della ripetenza in Paesi dove è alta**

Sebbene la decisione degli insegnanti che fanno ripetere un anno agli studenti che non hanno acquisito la dovuta conoscenza del programma scolastico è comprensibile, i sistemi educativi non possono permettere un tasso di ripetenze superiore al 10%. Questo rappresenta un costo aggiuntivo al quale non corrisponde un comprovato miglioramento dell'apprendimento scolastico. Esso riduce seriamente le opportunità di raggiungere un'educazione primaria universale.

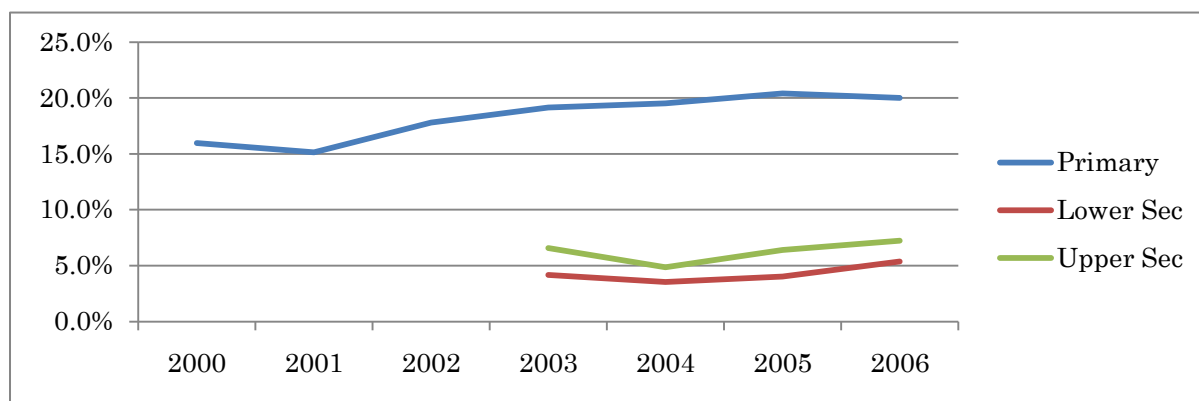
*Fonte: EFA in Africa: Paving the Way for Action 2005 UNESCO BRENDA.*

In Malawi, i tassi di ripetenza sono alti nell'educazione primaria. Maggiore preoccupazione deriva dal fatto che tendono ad aumentare velocemente, dal 15% nel 2000 al 20% nel 2006<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Qui mi riferisco ai dati EMIS per permettere una comparazione consistente in termini di tempo e di risultati con le informazioni del 1999. I dati EMIS sottostimano il livello di ripetenza, poiché degli studenti possono essere registrati come nuovi iscritti anche se hanno abbandonato la scuola e sono ritornati allo stesso livello scolastico l'anno successivo.

**Figura 4.1: Tendenza del tasso di ripetenza per ciclo, 2000-2006**



Fonte: EMIS 2000-2007.

I tassi di ripetenza generalmente diminuiscono durante la progressione degli studenti attraverso i vari livelli, ad eccezione del livello 8 dove la ripetenza aumenta<sup>48</sup>.

**Tabella 4.1: La tendenza dei tassi di ripetenza secondo il livello, anno 1999 anno 2006**

	Std 1	Std2	Std3	Std4	Std5	Std6	Std7	Std8
2006	24.5	21.4	22.8	17.2	16.1	12.8	11.1	15.6
1999*	18.8	16.6	16.6	13.9	11.7	11.3	10.1	13.9

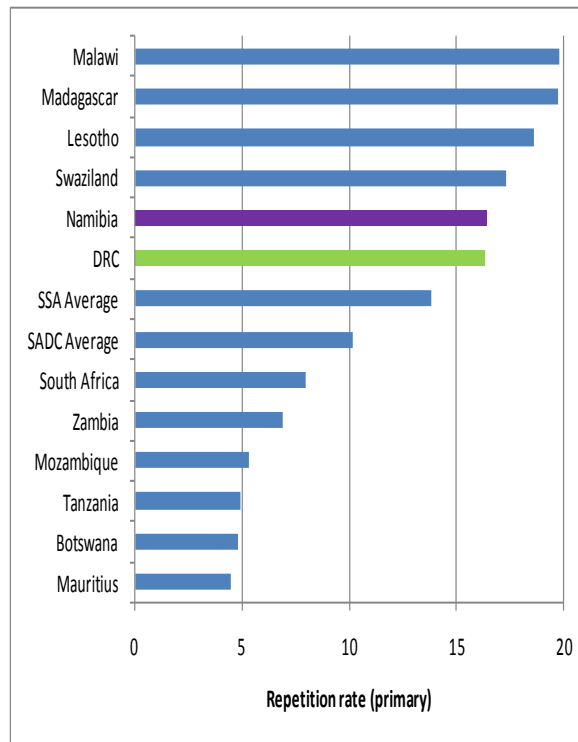
Fonte: \* EMIS 2006, 2007.

*Qui la ripetenza è calcolata come il numero di ripetenti nello standard X nell'anno T divisa per il totale ingresso di studenti nello standard X nell'anno t-1. Perciò la ripetenza si riferisce all'anno t-1.*

Com'è messo il Malawi rispetto ad altri Paesi? Come mostrato nella tabella sotto riportata, il Malawi ha il più alto tasso di ripetenza, nell'educazione primaria, nella regione SADC, con un tasso che è il doppio di quello dei Paesi SADC. Invece, al livello secondario, il Malawi si pone nella media di Paesi SADC.

<sup>48</sup> La selezione nel Form I non è automatica ma è basata sul merito e sulla disponibilità dei posti dell'educazione secondaria che potrebbero diventare più limitati poichè il numero degli studenti che completano aumenta. Alti tassi di ripetenza al livello 8 potrebbero essere legati al bisogno degli studenti di aumentare le opportunità di essere selezionati al livello secondario.

**Figura 4.2: Tasso di ripetenza al livello della scuola primaria nei Paesi SADC, 2006**



*Fonte: Banca Mondiale, 2009.*

Il Ministero dell'educazione, delle Scienze e della Tecnologia, è tuttavia ben consapevole del problema, specialmente per quanto riguarda i livelli 1-4 del ciclo primario, dove il tasso di ripetenza è più alto. Il Piano nazionale del settore dell'educazione (NESP) vuole favorire una diretta promozione tra i livelli per ridurre le ripetenze sul lungo termine.

**Box 3.1 Le priorità del NESP 2008-2017, nell'educazione primaria**

Obiettivo di aumentare i tassi di promozione tra gli 8 livelli dell'educazione primaria del 90% entro il 2017 e di ridurre i tassi di ripetenza al 5% entro il 2017. Alcune delle azioni prioritarie intraprese:

- a. Aumentare la qualità e la quantità degli insegnanti e del material scolastico di apprendimento e di insegnamento;
- b. Rafforzare la qualità dell'educazione degli insegnanti, riducendo la dimensione delle classi nei primi anni scolastici (è bene notare che, nel 2007, la proporzione studenti/insegnanti era di 80:1);
- c. Migliorare il sistema delle ispezioni scolastiche e della supervisione degli insegnanti;
- d. Introdurre incentivi per gli insegnanti, soprattutto quelli che insegnano nelle aree rurali;
- e. Aumentare il numero delle aule scolastiche ed altre infrastrutture educative (nel 2007, la proporzione degli studenti e classi era del 88);
- f. Garantire un'educazione per la prima infanzia per l'80% dei bambini al di sotto dei 5 anni, entro il 2007, per facilitare il loro accesso all'educazione primaria;
- g. Espandere la formazione degli adulti attraverso l'uso delle scuole primarie;
- h. Aumentare il numero di scuole abilitate ad offrire un'educazione di base complementare per i giovani fuori dalla scuola (9-17 anni di età), attraverso la radio.

Fonte: MOEST, 2008, p11-12.

### I.1.1. Abbandono scolastico

I dati 2006 EMIS<sup>49</sup> mostrano un tasso di abbandono medio al livello primario di circa il 5%, e in netto abbassamento in comparazione con il 1999.

**Tabella 4.3 Tassi di abbandono scolastico a livello primario nel 1999 e nel 2006 (tutti i tipi di scuole)**

	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5	Livello 6	Livello 7	Livello 8
2006	6.1	5.2	4.6	4.7	4.5	4.9	5.1	5.5
1999*	13.9	11.1	9.3	8.9	7.7	8.3	8.3	8.2

Fonte: \* CSR, 2004, EMIS 2006, 2007.

I tassi di abbandono scolastico sono molto più alti al livello secondario, in media dell'8.3%, come mostrato nella tabella 4.4 sotto.

**Tabella 4.4 Tassi di abbandono scolastico al livello secondario nel 2006 (tutti i tipi di scuole)**

	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
Totale	9.9	7.6	8.0	7.1

Fonte: EMIS 2006, 2007.

L'indice di efficienza del flusso degli studenti, basato sui tassi di sopravvivenza nel e tra il ciclo primario e quello secondario, aiuta a valutare dove esistano maggiori problemi dell'abbandono scolastico. Mentre l'abbandono nei cicli tende ad essere costante nel

---

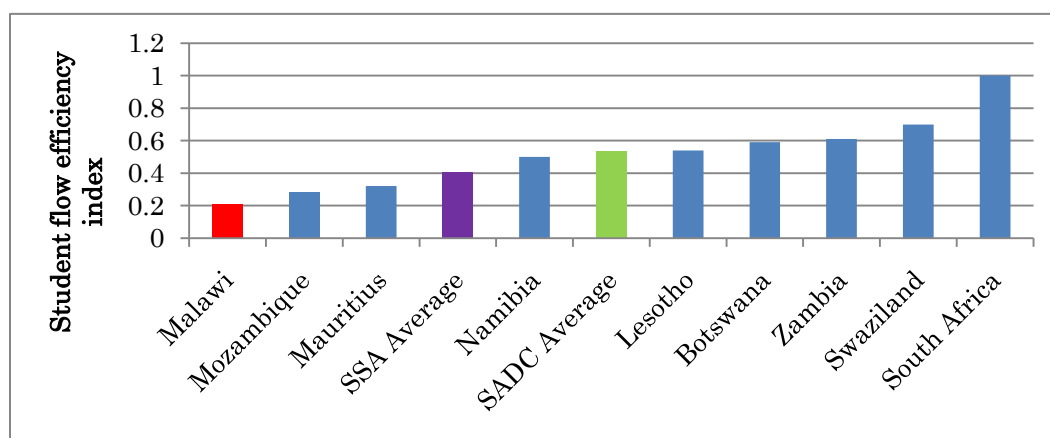
49 Nel capitolo 2, un'analisi dei tassi di sopravvivenza è stata condotta basata su rapporti sulle famiglie. Il tasso di sopravvivenza è complementare al 100% del tasso di abbandono. Gli abbandoni potrebbero essere sovrastimati ai livelli iniziali poiché i bambini che stanno lasciando la scuola alla metà dell'anno, per poi rientrare l'anno successivo, sono considerati come abbandoni scolastici, anziché ripetenti; dato che la ripetenza riferisce a decisioni amministrative prese a livello della scuola.



sistema scolastico (che non è ideale, dato che a ogni ciclo corrisponde ad una serie di competenze che sono pienamente acquisite dal completamento del ciclo stesso), gli abbandoni tra un ciclo e l'altro, sono usualmente influenzati da decisioni politiche educative, come il numero dei posti disponibile per il successivo livello educativo. Un sistema educativo ben gestito – in termini di flussi di studenti – avrebbe una maggioranza di abbandoni tra i cicli piuttosto che nei cicli.

I dati, per il 2007, forniscono per il Malawi un indice dello 0.21: ciò significa che il 21% dell'abbandono degli studenti avviene tra i cicli, mentre il 79% avviene nei cicli. I problemi dell'abbandono sono perciò particolarmente gravi nei cicli. Questo fenomeno è meno accentuato in altri Paesi: nei Paesi SADC (con un indice medio dello 0.54) come la seguente figura 4.3 mostra.

**Figura 4.3: Indice del flusso di studenti in vari Paesi SADC, 2006**



Fonte: Banca Mondiale, 2009

### I.1.2 Indice di efficienza interna

Finora è stata fornita una breve analisi sul flusso degli studenti (ripetenza, abbandono, scolastico). Ora osserviamo quale tipo di impatto hanno tali fenomeni sull'efficienza del sistema educativo. Un modo di rispondere a questa domanda è quello di comparare le risorse che il sistema avrebbe impiegato, al fine di ottenere il suo risultato ottimale annuo le scuole primarie e secondarie, se non ci fossero stati alti tassi di ripetenza e di abbandono scolastico.

La tabella 4.5, fornisce una stima dell'efficienza globale nei vari sistemi scolastici primari e secondari, ricavata dai coefficienti di efficienza interna e dai suoi indicatori parziali, (che danno danno un quadro circa la proporzione di inefficienza e lo spreco, dovuto alla perturbazione nel flusso studentesco susseguente all'abbandono e alla ripetenza). Mandare un bambino a scuola è costoso per il sistema, indipendentemente dal fatto che esso completi o meno il ciclo. Quei bambini che non completano le scuole primarie hanno scarse opportunità di alfabetizzazione. Peraltro le risorse pubbliche subiscono un inutile danno per essere state impiegate per alunni che abbandonano gli studi. Similmente, la ripetenza provoca dei costi aggiuntivi al sistema per anni scolastici resi improduttivi, per effetto dell'abbandono o della ripetenza scolastica .

Il coefficiente di efficienza interna (IEC) è configurato, dall'UNESCO/UIS, come la proporzione esistente tra gli anni, che gli studenti frequentano, finanziati in un sistema senza problemi di flussi, e gli attuali flussi di studenti, che si accumulano negli anni, dato l'attuale fenomeno dell'abbandono e della ripetenza (e.g., gli anni in più dovuti alla ripetenza e gli anni in più causati dall'abbandono). Un sistema educativo senza abbandono e ripetenze avrebbe un coefficiente di 100.

**Tabella 4.5: Coefficiente di efficienza interna nella scuola primaria e secondaria 1999/2000 – 2006/2007**

	1999/00*	2006-2007
<b>Scuola primaria</b>		
<b>Coefficiente di efficienza interna</b>	<b>39%</b>	<b>35%</b>
Abbandono	50%	49%
Ripetenza	80%	71%
Anni richiesti a produrre un laureato	20.1	23
<b>Scuola secondaria</b>		
<b>Coefficiente di efficienza interna</b>	<b>76%</b>	<b>66%</b>
Abbandono	81%	71%

Ripetenza	95%	94%
Anni richiesti a produrre un laureato	5.2	6

Fonte: \* CSR 2004, EMIS 2006, 2007; HIS 2004 per la struttura di ripetenza.

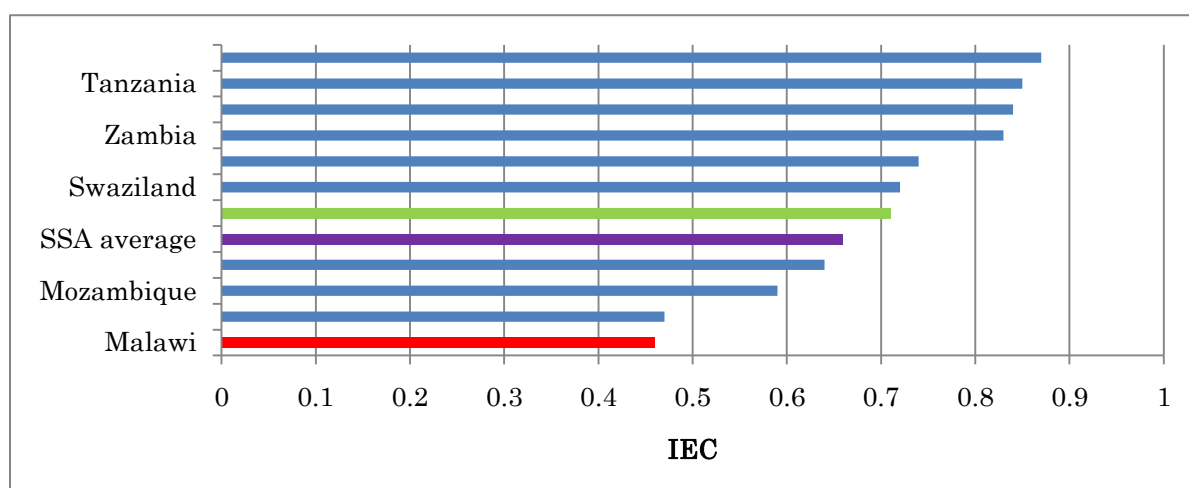
In Malawi, il coefficiente di efficienza interna della scuola primaria e secondaria rimane particolarmente basso al 35% nel 2007. Questo implica che il 65% delle risorse pubbliche venga usato per gli anni in cui gli studenti hanno ripetuto o abbandonato prima di completare il ciclo primario. Infatti, il sistema richiede 23 anni per produrre un laureato invece di 8 anni con un perfetto coefficiente di efficienza. La situazione è leggermente peggiorata dal 1999, dove lo IEC si posizionava al 39%. L'aumento delle ripetenze è il principale responsabile di questo degrado e del relativo incremento degli sprechi di risorse. Mentre nel 1999, le ripetenze rappresentavano il 20% delle risorse sprecate (indice parziale di efficienza all'80%), nel 2007, esso ammontava al 29% (indice parziale di efficienza al 71%). Comunque, l'abbandono rimane un problema più importante, che determina il 50% dello spreco di risorse. Infatti, in un sistema dove non ci siano ripetenze, l'indice parziale di efficienza (solo relativo all'abbandono) sarebbe del 49%. Alti livelli di abbandono scolastico risultano essere i problemi che maggiormente compromettono l'efficienza del sistema. Sforzi aggiuntivi sono necessari, in un contesto di scarsità di risorse, per ridurre l'abbandono degli studenti.

Comparazioni internazionali fanno luce sull'ampiezza delle inefficienze del sistema educativo malawiano. Come mostrato qui di seguito, la posizione del Malawi, da questo punto di vista, appare problematica, se comparata con altri Paesi della regione SADC. Infatti, il coefficiente di efficienza interna (calcolato sul ciclo primario di 6 anni)<sup>50</sup> si posiziona allo 0.45 (o 45%): il livello più basso tra i Paesi SADC.

---

<sup>50</sup> Per una definizione di coefficiente interno si fa riferimento all'Annex 1.

**Figura 4.4: Coefficiente di efficienza interna (IEC) nei Paesi SADC, 2006**



*Fonte: Banca Mondiale, 2009.*

## **II. Risultati sulla qualità e l'apprendimento**

La qualità dell'educazione sta diventando una priorità per la maggior parte dei pianificatori dell'educazione in Africa e costituisce un obiettivo dell'Educazione per Tutti (EPT). Dare una definizione della qualità dell'educazione, e soprattutto misurarla, appare difficile. In molti casi, la misura della qualità si riferisce al livello e al tipo di risorse messe nel sistema, come la proporzione studenti-insegnanti, nonché il livello di formazione degli insegnanti o il tipo di infrastrutture scolastiche a disposizione. Questo approccio è spesso preferito a causa della mancanza di un'informazione adeguata sui risultati dell'effettivo apprendimento degli studenti. Come molti studi (tra i quali, Mingat A. e Sosale S., 2001) hanno dimostrato, la relazione tra i risultati scolastici e i risultati dell'apprendimento scolastico è debole: se le risorse contano, il modo in cui esse sono usate è molto importante.

Secondo l'obiettivo dell'Educazione per Tutti riguardante la qualità<sup>51</sup>, questa viene definita come ciò che gli studenti imparano. In questo contesto, il livello di apprendimento diventa il problema maggiore, dato che riguarda lo sviluppo del capitale umano e perciò dell'intera nazione. Al fine di valutare risultati concernenti la qualità dell'apprendimento,

---

<sup>51</sup> Obiettivo dell'EPT sulla qualità : Migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'educazione cosicché tutti possano raggiungere risultati dell'apprendimento misurabili specialmente nell'alfabetizzazione, in matematica e nelle capacità di vita.

sono state analizzate due fonti di dati: i) i test superati da studenti della scuola primaria (SACMEQ), e ii) gli esami nazionali al livello primario e secondario.

## II.1 Livello dei risultati sull'apprendimento

### II.1.1 Risultati SACMEQ

Il Malawi, insieme ad altri 13 Paesi della regione, ha partecipato al Consorzio dell'Africa meridionale e orientale per il Controllo della Qualità Educativa (SACMEQ) che misura le prestazioni degli studenti al livello 6 nella lettura della lingua inglese e in matematica. In Malawi, attualmente, si sta tenendo il terzo sondaggio SACMEQ per il quale non sono ancora disponibili informazioni. Perciò, questa ricerca, prende in considerazione l'ultimo rapporto SACMEQ condotto nel 1999 e 2004.

I dati SACMEQ raccolti nella tabella 4.6 mostrano un declino della qualità dell'apprendimento, come espresso dai risultati della lettura della lingua inglese, che si sono abbassati dal 463 (SACMEQ I) al 429 (SACMEQ II). Sulla stessa linea, la percentuale dei bambini che raggiungono un livello minimo di padronanza nella lettura della lingua inglese si è dimezzato lungo il periodo, fino a ridursi al quasi 9% nel 2004. Questo risultato rappresenta una seria preoccupazione, dato che l'inglese è la lingua dell'istruzione e, la sua scarsa padronanza, potrebbe avere diversi effetti negativi sull'intero processo di apprendimento degli studenti.

**Tabella 4.6: Risultati della lettura dell'inglese e della matematica: percentuale degli studenti che raggiungono livelli minimi e desiderabili nella lettura ed in matematica.**

	SACMEQ I	SACMEQ II	
	Lettura	Lettura	Matematica
Risultato	462.6	428.9	432.9
Studenti che raggiungono livelli minimi di prestazione	19.4%	8.6%	
Studenti che raggiungono livelli desiderabili di prestazione	1.3%	0.3%	

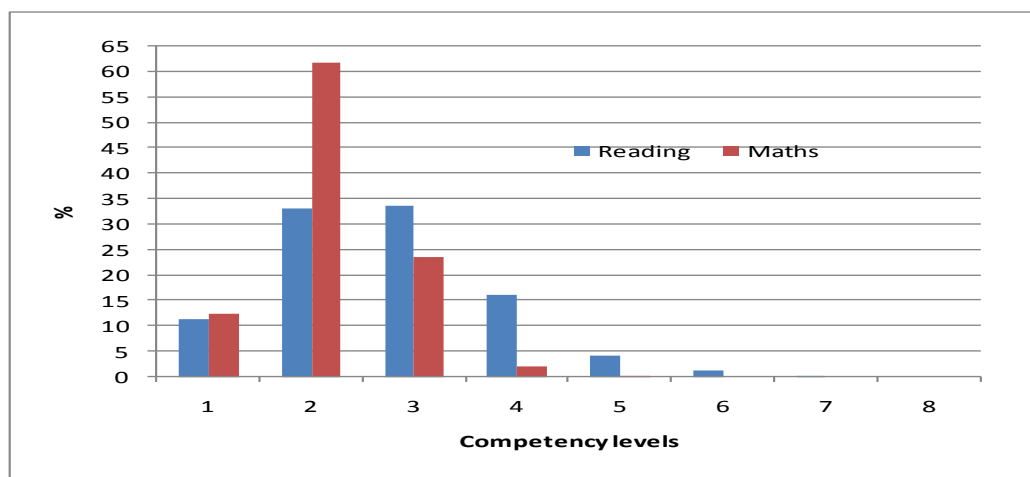
Fonte: Rapporto SACMEQ 2005.

Un'interessante caratteristica dei dati SACMEQ è che il livello di capacità degli studenti può essere valutato sulla base di otto livelli di capacità previsti per ogni materia scolastica. Se il livello 4 è considerato la base da cui i bambini possono leggere indipendentemente, allora i dati raccolti mostrano che il 78% degli studenti non padroneggiano nemmeno i livelli iniziali (1 - 3). Nel 1999, solo il 45% degli studenti non padroneggiavano quei livelli (1-3) (SACMEQ I). Due conclusioni principali possono essere dedotte da queste osservazioni:

- i) più studenti sono scivolati a livelli più bassi di alfabetizzazione;
- ii) un numero misurabile di studenti ha proseguito verso livelli superiori, ma senza avere una buona padronanza delle materie insegnate. In matematica, il 98% degli studenti non possedeva le capacità al di sopra un'alfabetizzazione numerica di base e, nessun studente di questo campione considerato, aveva una buona capacità numerica (level 5).

I risultati sono chiaramente non soddisfacenti dato che mostrano che il Malawi offre un'educazione primaria di scarsa qualità.

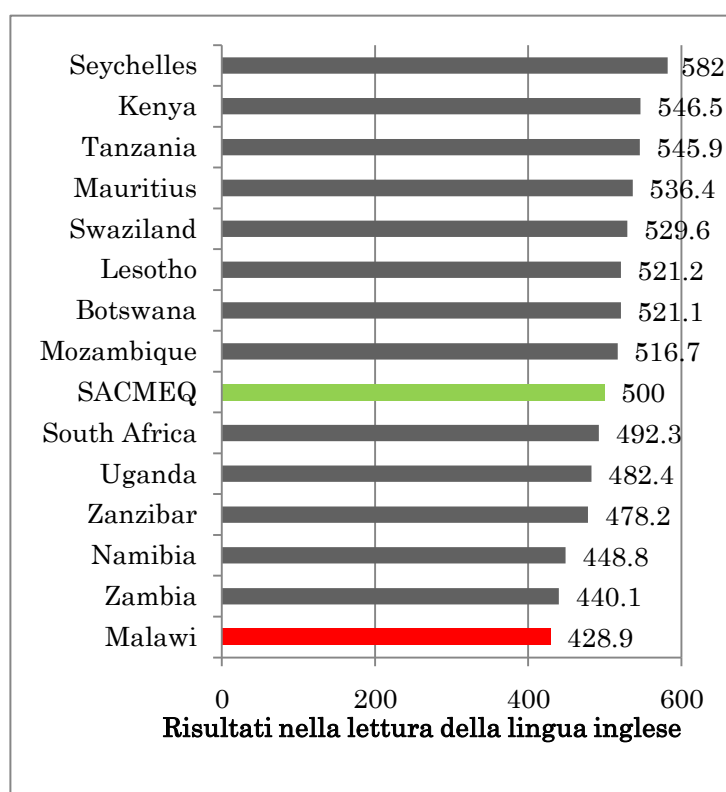
**Figura 4.5: percentuale degli studenti che raggiungono l'alfabetizzazione e livelli di competenza matematica in Malawi (SACMEQ II)**



*Fonte: Rapporto SACMEQ II, 2005.*

Comparato ad altri Paesi, il Malawi si posiziona agli ultimi posti tra tutti i Paesi SACMEQ nella lettura della lingua inglese e vicino all'ultimo posto nella matematica (figura 4.6). Gli studenti Malawiani sono quindi tra gli ultimi nella regione, e ciò indica che il Malawi ha un'educazione primaria di scarsa qualità.

**Figura 4.6: Risultati degli studenti nella lettura e nella matematica, Paesi SACMEQ.**



*Fonte: Rapporto SACMEQ II, 2005. Nota: I risultati SACMEQ sono bilanciati in modo che la media di tutti gli studenti è 500 e che la deviazione standard è 100.*

C'è un urgente bisogno di analizzare a fondo questi risultati per meglio comprendere perchè i livelli di apprendimento, già così scarsi, si siano ancora più abbassati durante gli ultimi anni.

### **II.1.2 Tassi di promozione scolastica: esami al livello della scuola primaria**

La percentuale di studenti promossi agli esami nazionali è un'altra fonte per investigare i problemi legati alla qualità dell'educazione. L'organo per la valutazione nazionale, responsabile degli esami nazionali, è il 'Malawi National Examinations Board' (MANEB). Esso è un organo semi-autonomo che viene finanziato dal Governo ed ha il mandato di organizzare i vari esami nazionali per i differenti livelli dell'educazione.

*Il 'National Primary School Leaving examination (PSLE)' si ottiene alla fine del ciclo*

primario. Esso è costituito da 5 materie, vale a dire matematica, inglese, studi sociali, scienze e salute e la lingua nazionale, il Chichewa. Gli studenti del livello 8 che affrontano l'esame, per essere promossi, devono superare la prova d'inglese che è ritenuta la materia centrale e di due altre materie, con la conoscenza del 40% minimo per ciascuna di esse. Questi risultati sono usati per selezionare gli studenti nelle scuole pubbliche secondarie classificandoli e decidendo quale tipo di scuola secondaria potrebbero essere in grado di frequentare.

*Il 'Junior Certificate Examination (JCE)'* che è conseguito alla fine di due anni dell'educazione secondaria. JCE offre una scelta tra 27 materie. Un candidato deve preparare almeno 6 materie, incluso l'inglese, e questo è il requisito base per passare il JCE. Tuttavia la maggior parte delle scuole secondarie incoraggia gli studenti a portare più di 6 materie per il JCE. Quindi al fine di passare tale esame, un candidato deve superare l'esame di inglese e almeno altre 5 materie.

*Il 'Malawi School Certificate of Examination (MSCE)'*. Alla fine del ciclo secondario, gli studenti devono passare un esame scritto chiamato MSCE. Come il JCE, questo esame nazionale offre la scelta tra 27 materie. Il requisito minimo per ottenere il MSCE è che i candidati preparino almeno 6 materie, incluso l'inglese.

I risultati degli esami nazionali tenutisi alla fine di ogni ciclo presentano il vantaggio di essere disponibili a livello nazionale e rappresentano un test comune per tutti gli studenti dello stesso grado. Normalmente si riscontrano condizioni omogenee nello svolgimento dei test e nel protocollo della correzione. Tuttavia questi dati presentano dei limiti:

- non coprono tutte le materie e non confermiamo in assoluto i risultati nell'apprendimento acquisiti durante un ciclo;
- non forniscono informazioni sul background degli studenti, dato che i dati non sono resi disponibili a livello individuale;
- non consentono infine una comparazione internazionale.



### II.1.3 1 Tassi di promozione scolastica del primary school leaving examination (PSLE)<sup>52</sup>

Nel 2006, il 93% degli studenti del livello 8 che hanno sostenuto il PSLE, il 74% ha ottenuto un esito positivo<sup>53</sup>. Questo significa che c'è ancora uno studente su quattro che non supera l'esame. Alcune differenze emergono secondo il tipo di scuola: le scuole private hanno migliori risultati rispetto alle scuole pubbliche, con una differenza di 8 punti in loro favore. Ciò è dovuto al fatto che le scuole private sono presenti maggiormente nelle zone urbane<sup>54</sup> (e possono attrarre quindi i migliori insegnanti e gli studenti più ricchi) e possono raggiungere pertanto i migliori risultati educativi<sup>55</sup>.

**Tabella 4.7: Risultati degli esami scolastici a livello primario per tipo di scuola (% nel livello 8), anno 2006**

	Scuole governative	Scuole religiose	Pubblico totale	Scuole private	Totale
Tasso di frequentazione (%)	93.9	93.0	93.3	95.1	93.4
Tasso di riuscita (%)	74.9	72.7	73.5	82.0	73.7

Fonte: EMIS, 2007.

<sup>52</sup> Qui sono usati i dati EMIS. Abbiamo ristretto l'analisi a quelle che hanno presentato candidati nel 2006/52. I dati si riferiscono a 3 539 scuole (tutti i tipi di scuole). Per ogni scuola è disponibile informazione sui tassi di promozione, sulle caratteristiche delle scuole e degli insegnanti.

<sup>53</sup> 144 338 studenti hanno fatto l'esame e 106 363 l'hanno passato nel 2006.

<sup>54</sup> Il 40% delle scuole private sono localizzate nelle zone urbane comparate al 3.2% delle scuole pubbliche.

<sup>55</sup> La proporzione studente/insegnante è 24:1 nelle scuole private contro 80:1 nelle scuole pubbliche. Inoltre, una scuola privata fornisce un maggiore accesso alle risorse scolastiche, come acqua, elettricità e librerie. Gli insegnanti sono in genere più giovani (35 anni comparati ai 39 anni nelle scuole pubbliche) e anche più qualificati (in termini di qualifiche accademiche); molto pochi (17%) sono formati rispetto al 91% delle scuole pubbliche.

### II.1.4 Esami al livello secondario: il 'Junior Certificate Examination (JCE)' e il 'Malawi School Certificate Examination (MSCE)'

Le percentuali di frequenza del JCE e del MSCE raggiungono circa il 95% del totale. Ancora molti studenti non superano l'esame. La situazione è particolarmente preoccupante al livello del MSCE dove solo il 44% degli studenti che affrontano l'esame viene promosso. I risultati del JCE risultano essere meno negativi, con un tasso di promozione del 62% nel 2006.

**Tabella 4.8: Risultati degli esami JCE e MSCE, 2006**

	JCE			MSLE		
	Iscritti	Frequentanti	Promossi	Iscritti	Frequentanti	Total
Totale	61 205	58 565	36 219	44 442	42 414	18 576
%		95.7	61.8		95.4	43.8

Source: EMIS, 2007.

I risultati negativi più rilevanti delle scuole pubbliche ripetto a quelli delle scuole private, si sono riscontrati nelle 'Community Day Secondary Schools (CDSSs)' e nelle 'Open Day Secondary Schools (ODSSs)'. Tuttavia, mentre le percentuali di promozione del JCE sono le più basse rispetto a quelle delle Open Day schools (47%), nelle CDSSs si trovano le percentuali più alte di fallimento rispetto a quelle del MSCE, con più del 3% di studenti che non superano l'esame.

**Tabella 4.9: Tassi di superamento esami JCE e MSCE per tipo di scuola nel 2006**

(%)

	CSS	CDSS	ODSS	Pubblica	Privata	Totale
JCE	79.6	54.2	47.4	61.2	64.8	61.8
MSCE	53.5	33.0	43.2	41.5	50.4	43.8

Fonte: EMIS, 2007.

Queste discrepanze potrebbero essere dovute ad alcuni fattori all'interno della scuola. I CDSSs sono globalmente meno frequentate rispetto alle altre scuole. Generalmente esse hanno insegnanti scarsamente qualificati; un ambiente che non facilita l'apprendimento e la mancanza di materiali di insegnamento e infrastrutture scolastiche. I CDSSs sono spesso sotto finanziati, ricevendo circa il 15% dei fondi governativi utilizzati per le scuole nazionali.

## **II.2 Fattori che influenzano le percentuali di promozione scolastica**

Tra i fattori che spiegano le disparità sopra esposte, si può menzionare l'organizzazione pedagogica delle classi, le sue dimensioni e la disponibilità di materiali di insegnamento e di apprendimento. Altri fattori, come le caratteristiche degli studenti (genere, età, livello socio-economico, etc) o certe caratteristiche delle scuole, come la loro localizzazione geografica, hanno un impatto sull'apprendimento scolastico e non sono influenzate da politiche educative.

L'analisi della qualità della scuola sarà effettuata usando le percentuali riscontrate negli esami nazionali. La ricerca prende in considerazione diversi aspetti per indicare quelli che hanno un impatto sulle percentuali di promozione e valuta la loro entità. Questa analisi intende capire l'effetto di ogni fattore e i suoi risultati saranno classificati per ciascuna categoria nel contesto scolastico, quali ad esempio l'organizzazione delle classi, le condizioni delle scuole e la preparazione degli insegnanti.

Tuttavia è utile ricordare che i dati qui utilizzati hanno diversi limiti per la nostra analisi sebbene appartengano ai requisiti del sistema educativo e permettono di classificare gli studenti su una legittima referenza nazionale:

- Essi non forniscono informazioni sul background socio-economico degli studenti e sul loro livello di preparazione iniziale (dato che le informazioni sono disponibili solo a livello della scuola); ciò limita l'analisi delle singole situazioni, dove si riscontra l'esistenza di differenze che emergono tra gli studenti (residenza in zone urbane/rurali, scuole private/pubbliche etc);
- Gli studenti non sono valutati all'inizio dell'anno scolastico, e diventa anche molto difficile misurare le loro capacità di apprendimento, essendo un processo dinamico che varia durante l'intero anno scolastico;

- In alcuni casi, la quasi assenza di cambiamenti in alcune situazioni (donne prevalentemente residenti in zone urbane, volontari nelle aree rurali, classi temporanee nelle zone rurali, scuole dotate di elettricità e di librerie prevalenti nelle aree urbane, etc) non sono disponibili a livello degli studenti ma al livello della scuola. Quando il livello di aggregazione è alto, le informazioni sono meno precise e variabili.

Bisogna rimanere cauti quando si analizzano le correlazioni tra le percentuali di promozione scolastica. Tuttavia, esse permettono di identificare certi problemi relativi alla qualità dell'educazione.

## **II.2.1 Correlati delle percentuali di promozione a livello primario**

### **II.2.1.1 Fattori contestuali**

Esistono alcune correlazioni tra il luogo di residenza degli studenti ed i loro risultati scolastici<sup>56</sup>. Infatti, come si è detto, le scuole urbane tendono ad avere migliori prestazioni rispetto alle scuole rurali. Non si dovrebbe dedurre che le scuole rurali siano peggiori rispetto a quelle urbane: infatti, la variabile potrebbe mettere in luce specifici effetti che non sono analizzati dal modello, come il background degli studenti ed il livello iniziale di apprendimento. Questo risultato potrebbe anche mostrare che le scuole rurali devono confrontarsi con un ambiente più difficile di quello delle scuole urbane.

Disparità sono anche osservate tra i distretti<sup>57</sup> (vedi box.): tutti i distretti, generalmente, portano pochi studenti ad eccezione dei distretti della regione centro est. Il fatto che tutte

---

<sup>56</sup> Le scuole sono classificate semplicemente come urbane e rurali e sono considerate urbane se si trovano in un'area amministrativa urbana. Come risultato, il 95% delle scuole sono considerate rurali, e questa vasta categoria include molte scuole che si trovano in piccole città insieme alle scuole che si trovano in aree remote.

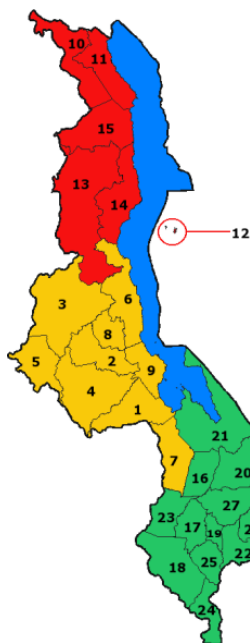
<sup>57</sup> Il Malawi è suddiviso amministrativamente in 3 regioni (*regions*), a loro volta suddivise in 27 distretti (*districts*). I distretti sono strutturati secondo un'ulteriore scomposizione in autorità tradizionali (*traditional authorities*, 137) e sottodivisioni (*subdivisions*, 68):

Regione Centrale 1 - Dedza 2 - Dowa 3 - Kasungu 4 - Lilongwe 5 - Mchinji 6 - Nkhotakota 7 - Ntcheu 8 - Ntchisi 9 - Salima

Regione Settentrionale 10 - Chitipa 11 - Karonga 12 - Likoma 13 - Mzimba 14 - Nkhata Bay 15 - Rumphu

le variabili concernenti la localizzazione e i distretti sono quasi tutte statisticamente significative - anche per i controlli delle condizioni delle classi, delle scuole e le caratteristiche degli insegnanti - e ciò suggerisce che ci siano altre differenze che sono state finora inosservate. Sarebbe interessante approfondire ulteriormente per identificare i fattori che determinano risultati migliori nei distretti della regione centro est e sulla ragione per la quale i distretti della regione Nord e centro sono più poveri rispetto agli altri.

Figura 2 : Divisioni amministrative del Malawi.



Le scuole private hanno risultati migliori di quelle pubbliche anche quando si prendono in considerazione fattori quali la posizione geografica, l'organizzazione delle classi, le condizioni delle scuole e le caratteristiche degli insegnanti. Anche fattori inosservati finora verranno qui presi in considerazione. Infatti i dati in nostro possesso non ci permettono di controllare le caratteristiche degli studenti e degli insegnanti: come già accennato, le scuole private attraggono studenti provenienti da alti backgrounds socio economici (che hanno spesso risultati migliori). Inoltre, si ritiene che gli insegnanti delle

---

Regione Meridionale: 16 - Balaka 17 - Blantyre 18 - Chikwawa 19 - Chiradzulu 20 - Machinga 21 - Mangochi 22 - Mulanje 23 - Mwanza 24 - Nsanje 25 - Thyolo 26 - Phalombe 27 - Zomba 28 - Neno (Fonte: Ministero dell'educazione del Malawi, 2009).

scuole private mostrino un impegno maggiore, dato che sono valutati dai loro diretti superiori, che sono interessati a maggiori iscrizioni e buoni tassi di promozione.

### **II.2.1.2 *Organizzazione delle classi***

La dimensione della classe può avere un effetto negativo sui risultati scolastici. Le classi di grande dimensione – qui identificate dal rapporto studente/insegnante di 60:1 – mostrano risultati peggiori rispetto alle classi aventi una consistenza inferiore. Questa situazione di fatto può implicare che gli insegnanti potranno trovare difficile svolgere il loro metodo pedagogico e dedicare abbastanza tempo ad ogni studente. La politica nazionale intende abbassare la proporzione studente/insegnante attualmente a 60:1, per ottenere un impatto positivo sui risultati scolastici.

La disponibilità di libri non ha un impatto significativo sui risultati scolastici. E' dimostrato che spesso nelle scuole che sono dotate di librerie: i libri vengono tenuti negli uffici del preside per evitare che si deteriorino e non vengono distribuiti tra gli studenti, cosicchè non costituiscono un elemento determinante sui risultati scolastici.

Il tempo dedicato all'insegnamento ha un impatto positivo sulle percentuali di promozione e sui risultati dell'apprendimento. In Malawi, il tempo totale dedicato all'insegnamento nelle scuole primarie è di 721 ore all'anno, al di sotto della teorica soglia di 910 ore. In media uno studente segue da 18.5 ore di insegnamento alla settimana, o 3.7 ore al giorno. Questo varia da 3 ore nei livelli iniziali a 4 ore nei livelli finali. Questo dato è sovrastimato dato, che non tiene in considerazione il tasso di assenteismo degli insegnanti. Un servizio prestato sulle spese pubbliche nel 2008 ha stimato l'assenteismo degli insegnanti pari al 20% delle ore previste, il che vorrebbe significare un volume medio di istruzione annuale di sole 577 ore. Inoltre, ritardi, scioperi, vacanze, contribuiscono ad abbassare ancor più il tempo dedicato all'istruzione. Anche l'assenteismo degli studenti, legato a malattie, lavori domestici o impiego, riduce il numero di ore di insegnamento. Cercare di risolvere questi due fenomeni risulta molto importante per migliorare i risultati dell'apprendimento.

La percentuale sul tasso di ripetenze nella scuola tende ad avere un impatto significativo sui risultati scolastici. C'è una vasta letteratura sull'impatto dei tassi di ripetenza e sull'abbandono scolastico (vedi 4.1). Gli studenti che rimangono nel sistema sono certamente i migliori, e ottengono un più alto livello di promozione. Questo risultato

potrebbe essere un semplice riflesso del processo di selezione che avviene a livello della scuola.

### **II.2.1.3 Condizioni delle scuole**

Le variabili relative all'ambiente scolastico mostrano un impatto significativo sui risultati qualitativi. I risultati del modello econometrico mostrano che l'uso di classi temporanee tende ad abbassare il tasso di promozione. D'altro canto, le classi all'aria aperta non sembrano avere un impatto negativo sui tassi di promozione, se si comparano con le classi permanenti. Questo potrebbe essere legato al fatto che le classi all'aria aperta tendono ad essere generalmente usate a livelli iniziali e non a livelli superiori.

La disponibilità delle infrastrutture scolastiche ha generalmente un impatto positivo sulle percentuali di promozione. I bagni, le librerie e l'elettricità sono positivamente correlati ai tassi di promozione. L'elettricità, ha il più importante impatto, con un effetto marginale dello 0.071 contro lo 0.062 per i bagni e lo 0.040 per le librerie. La disponibilità dell'acqua non sembra avere un impatto statisticamente significativo.

Le scuole che hanno un'associazione insegnanti/genitori (PTA) e/o un Comitato per la gestione della scuola attivo non sembrano avere migliori risultati. La maggioranza delle scuole ha un Comitato attivo per la gestione della scuola<sup>58</sup>. Queste scuole potrebbero avere dei risultati migliori di quelle che hanno maggiori problemi.

### **II.2.1.4 Caratteristiche degli insegnanti**

Le insegnanti donna tendono ad avere migliori risultati che i loro colleghi uomini. Quanto è maggiore la proporzione di donne insegnanti in una scuola maggiore è il tasso delle promozioni. L'impatto è significativo: un incremento del 10% nella proporzione degli insegnanti donna porta ad un aumento del 2.2% nel tasso di promozione.

Gli insegnanti volontari tendono a fare meno bene dei loro colleghi di ruolo. L'effetto netto marginale è sostanziale: un aumento del 10 per cento nella proporzione dei volontari in una scuola porta ad una diminuzione del 2 per cento nei tassi di promozione.

---

<sup>58</sup> In generale PTAs e SMCs hanno un ruolo minimo nel panorama scolastico, includendo il monitoraggio dei risultati di apprendimento. Infatti, le attività PTA sono maggiormente legate alla costruzione e mantenimento delle scuole, e a volte alle tematiche legate al pagamento degli insegnanti e all'acquisto delle forniture scolastiche. (Rapporto 'EFA/FTI appraisal', 2008).

### **III. La gestione amministrativa**

Questo paragrafo inizia col presentare i processi istituzionali concernenti l'assegnazione delle risorse umane, prima di passare alla descrizione delle caratteristiche degli insegnanti e alla consistenza del loro spiegamento tra le scuole.

#### **III.1. I problemi della gestione amministrativa: le risorse sono assegnate secondo i bisogni?**

##### **III.1.1. La disponibilità delle risorse umane negli uffici educativi locali**

Una delle missioni principali di una istituzione educativa locale è di monitorare la qualità dell'insegnamento nelle sue scuole. Gli ispettori scolastici sono tenuti a visitare le scuole a livelli regolari per esaminare l'insegnamento che viene fornito. Le loro raccomandazioni dovrebbero essere seguite dalla scuola e dall'amministrazione educativa locale. L'informazione statistica, trasformata in indicatori, dovrebbe essere di aiuto al processo di monitoraggio. Tuttavia, la realtà è molto differente.

Per diverse ragioni, soprattutto per la mancanza di risorse umane e finanziarie, poche ispezioni vengono fatte. Il numero degli ispettori dovrebbe essere aumentato; in una scuola malawiana, per esempio, 4 ispettori supervisionano 800 insegnanti. Il profilo degli insegnanti è anche cambiato: molti hanno meno formazione e scarse qualifiche rispetto a qualche anno fa. Ciò va di pari passo con la mancanza di risorse finanziarie, soprattutto per viaggiare. In Malawi i consiglieri pedagogici ricevono delle riduzioni sulla benzina ma molti non possiedono una macchina. Di conseguenza molti ispettori fanno poche visite e queste sono generalmente corte e superficiali. Il problema non risiede solo nella mancanza di risorse.

Il mandato delle amministrazioni locali è molto impegnativo dato che devono coprire tutte le scuole e anche conflittuale, dato che devono esercitare controllo e, allo stesso tempo, fornire supporto. Nella loro interazione con le scuole, il personale distrettuale preferisce le visite tradizionali ed ha scarsa fiducia su altri tipi di azioni per influenzare e guidare le scuole, organizzare dibattiti o fornire assistenza in un processo di auto valutazione di una scuola. A livello locale molto raramente si prendono iniziative di pianificazione strategica; si agisce piuttosto in risposta alle richieste amministrative provenienti dai vertici o in situazioni urgenti sul campo. In Malawi si osserva una discrepanza tra il mandato di questi uffici e le loro risorse. Nel Paese è in corso una riforma delle ispezioni. Alcuni anni fa un distretto ha deciso di raggruppare le sue scuole e ha chiesto ai presidi di incontrarsi



regolarmente e di visitare ogni scuola per offrire assistenza agli insegnanti. I presidi e gli insegnanti gradirono tale iniziativa che ha loro offerto un supporto di migliore qualità e più regolare. Questa iniziativa è recentemente diventata politica nazionale, ma la sua implementazione è problematica. Una delle controversie principali è se ai presidi debba essere conferita l'autorità di valutare gli insegnanti o se sia meglio lasciare il sistema più informale. Alcuni insegnanti hanno trovato l'ultima opzione frustrante ma, cambiando i capi dei clusters in ispettori di distretto, potrebbe semplicemente significare che essi potrebbero incontrare gli stessi vecchi problemi che già incontravano come ispettori.

La supervisione degli uffici locali non avrà mai un grande impatto finché non è accompagnata dal controllo e supporto nelle scuole. Ciò mette in luce l'importanza di presidi che, allo stesso tempo, come gli ispettori, sono gradualmente oberati da compiti per i quali sono impreparati come la ricerca di risorse, la negoziazione con le municipalità, il reclutamento degli insegnanti volontari e la ricerca di fondi per pagare i salari. Essi non hanno il tempo necessario a supportare i loro insegnanti. Alcuni di essi hanno trovato utile delegare alcuni compiti ad insegnanti maggiormente preparati. Tuttavia i problemi rimangono. In primo luogo, specialmente nelle piccole scuole, pochi presidi hanno il profilo necessario per gestire la scuola e, allo stesso tempo, di supervisionare la qualità degli insegnanti. Per esempio, ho avuto modo di intervistare il preside di una piccola scuola, di 27 anni e con un diploma di idraulico e solo qualche settimana di formazione come insegnante. Anche se è un esempio di un caso estremo, esso mette in luce l'assenza di una politica finalizzata a rendere il lavoro del preside motivante. Un altro problema è che i presidi mancano dell'autorità necessaria e delle risorse necessarie per prendere qualsiasi iniziativa di tipo punitivo o di supporto. Il bisogno di una politica nazionale mirata a rafforzare il ruolo del preside è stata enfatizzata da alcuni autori come Pellettier.

Gli uffici locali e i presidi hanno una certa autonomia nel monitoraggio della qualità dell'insegnamento. A parte alcuni rari casi quando l'ufficio locale ha un dato numero di ispezioni da eseguire ogni anno, questi attori sono liberi di organizzare tale monitoraggio come meglio credono, come dimostrato dalle innovazioni che hanno introdotto autonomamente per assicurare che il monitoraggio abbia effettivamente luogo.

La condivisione dei compiti, introdotta come una di queste innovazioni, ha un effetto decentralizzante, che permette di delegare specifiche funzioni a nuovi attori invece che agli attori tradizionali. La risultante relazione di partenariato tra uffici locali e scuole, indica che gli attori locali sono diventati consapevoli delle responsabilità del monitoraggio che compete loro della qualità dell'insegnamento. Sebbene questa autonomia sia reale, è

molto limitata. La sua effettività dipende dal supporto fornito dal livello centrale. La scarsità di risorse umane, materiali e logistica restringe l'implementazione di queste innovazioni e rende il monitoraggio più difficile. Tali innovazioni, possono avere un impatto reale solo se sono supportate dal governo centrale. Ma tale supporto non esiste ancora. Anche le risorse finanziarie e materiali che essi ricevono sono insufficienti. Si osserva anche uno scarso supporto intellettuale nella forma di guida o supervisione delle attività degli uffici locali e delle scuole. Né i ministeri né gli uffici regionali regionali, stanno creando un cambiamento al livello locale. Le innovazioni a tale livello, perciò, riflettono una autosufficienza locale e non ancora una iniziativa di politica nazionale.

### **III.1.2. Le varie tipologie di insegnanti in Malawi**

Gli insegnanti in Malawi possono essere classificati in quattro categorie: gli insegnanti statali, gli insegnanti a contratto, gli insegnanti temporanei e i volontari. Il reclutamento e i processi di assegnazione dipendono molto dal loro status.

Gli insegnanti statali, sono gli insegnanti in servizio normale, reclutati attraverso interviste dalla Commissione degli insegnanti in servizio (TSC). La loro assegnazione è fatta attraverso la pianificazione di un sistema di spiegare meglio, che è decentralizzato alle autorità educative locali: dopo aver completato la loro formazione i nuovi insegnanti sono assegnati ai distretti della scuola primaria dal Direttorato dell'educazione di base in collegamento con le risorse umane del Ministero dell'educazione. Questa assegnazione è teoricamente basata sui bisogni dei distretti come indicato dalla proporzione studenti/insegnanti (STRs) e sui posti disponibili. La politica del Ministero dell'educazione è di assegnare un insegnante dove esiste un posto vacante. Gli insegnanti possono richiedere di essere assegnati in un altro distretto dando diverse motivazioni, alcune delle quali sono 'seguire mio marito', 'essere vicini ad un grande struttura ospedaliera', 'seguire un corso part-time'. I movimenti degli insegnanti da un distretto ad un altro, all'interno o fuori della divisione, sono coordinati dalla divisione, in consultazione con il Ministero dell'Educazione. Dal 2007, nessun nuovo insegnante è stato assegnato nei distretti urbani di Blantyre, Zomba, Lilongwe e Mzuzu. Gli insegnanti devono firmare un contratto che li impegna a lavorare nelle aree rurali per almeno cinque anni.

Gli insegnanti a contratto sono ex impiegati statali andati in pensione dopo i 55 anni, che sono assunti con contratti rinnovabili di mese in mese, al fine di coprire posti vacanti nelle scuole in aree rurali. Il processo di riassunzione include una dichiarazione da parte del distretto, attraverso la quale candidati potenziali sono identificati. Gli insegnanti con questo tipo di contratto sono qualificati ma non possono avere promozioni e posizioni fisse e sono utilizzati nelle aree rurali che hanno maggiore bisogno.

Gli insegnanti temporanei sono stati reclutati per la maggior parte al fine di sopperire alla mancanza di insegnanti dal 1994, a seguito dell'introduzione dell'educazione primaria universale. La maggior parte di questi insegnanti sono stati reclutati durante il periodo 1994-96, senza formazione, ma sono stati successivamente formati professionalmente attraverso il programma MIITEP. Nel sistema esistono ancora degli insegnanti temporanei che non hanno mai frequentato un corso di formazione.

Gli insegnanti volontari sono impiegati localmente dal Comitato di gestione della scuola Management Committees, dai PTAs, o da agenzie religiose. La categoria include anche insegnanti reclutati da organizzazioni straniere, come Peace Corps, VSO, volontari giapponesi e i volontari IFESH. Il ruolo specifico degli insegnanti volontari, come già accennato, è quello di sopperire alla mancanza di insegnanti nelle scuole rurali, dove gli insegnanti qualificati non rimangono dopo la fine del loro incarico. Questi insegnanti non sono pagati e generalmente sono persone della comunità al livello MSCE o almeno JCE, incoraggiati dalla loro comunità di appartenenza a svolgere la funzione di insegnante per rispondere al bisogno locale. In alcuni casi essi sono pagati dalla comunità. Alcuni aspirano a diventare insegnanti regolari. Seguono corsi di formazione e i presidi delle scuole sono tenuti a seguirli a livello di competenze di insegnamento.

In Malawi, il reclutamento di insegnanti statali rimane una problematica che viene ancora dibattuta. I presidi sostengono di trovarsi nella posizione migliore per decidere chi dovrebbe insegnare nella loro scuola ma affermano anche che non possono essere ritenuti responsabili della scuola se non viene attribuito loro potere decisionale sul reclutamento degli insegnanti. Il personale dell'educazione locale pensa che gli interessi del distretto, considerato in senso lato, dovrebbero precedere quelli di una singola scuola e che essi hanno una maggiore conoscenza dei problemi di tutte le loro scuole. Si osserva anche un certo disaccordo sulle migliori prassi per reclutare i presidi. Anch'essi dovrebbero partecipare al processo decisionale.

Ancora più disaccordo si riscontra sul come gestire gli insegnanti reclutati al di fuori del contratto di insegnante statale. Il governo non ha creato le diverse categorie di insegnanti

allo stesso modo. Mentre l'esistenza di altre categorie di insegnanti rende possibile far fronte alla crescita delle iscrizioni e, in alcuni casi, alla mancanza di insegnanti statali, a volte si dubita se questi insegnanti abbiano un profilo appropriato. Le autorità governative non sono rimaste indifferenti a queste problematiche e hanno provato a regolare la gestione degli insegnanti in modo più effettivo, per esempio, introducendo regole circa il livello di qualifiche richiesto per quel tipo di insegnamento. Ma, dove uno Stato, come il Malawi, non possiede le risorse finanziarie per contribuire ai loro salari, la sua legislazione scende a compromessi. In questo caso, gli uffici locali preferiscono non intervenire in modo troppo forte nel reclutamento degli insegnanti volontari o della comunità, per timore che tale intervento conduca ad una richiesta di una maggiore implicazione finanziaria.

Il reclutamento a livello locale, ha certi vantaggi: esso permette una migliore valutazione sul profilo degli insegnanti, dando valore alle qualità umane e ai legami con la comunità. Ciò può portare alla selezione di candidati provenienti dalla comunità che mostrano un forte impegno verso la scuola locale. Allo stesso tempo, tale reclutamento non è accompagnato da un salario o da buone prospettive di carriera sufficienti da motivare il personale. Ciò provoca molti problemi incluso il rapido turnover e, il non pagamento degli insegnanti da parte delle comunità, che non prestano molta attenzione alle loro richieste : infatti, sia il preside che l'ufficio locale, generalmente, non si assumono tale incarico. La creazione di una struttura con il compito di regolamentare la questione potrebbe migliorare la qualità dell'educazione e mantenere una misura di equità nella forza insegnante. Questa è una questione complessa in quanto essa deve tenere conto del fatto che tutte queste categorie di insegnanti sono state create per venire incontro alla mancanza di risorse dello Stato e, in particolare, dell'autorità centrale dell'educazione. Ciò conduce ad una questione più generale: se la tendenza, sia verso la gestione centralizzata ovvero decentralizzata degli insegnanti; nel caso si opti per una gestione decentralizzata, essa dovrebbe essere soggetta al controllo dello Stato attraverso gli uffici locali.

### **III.2. Caratteristiche degli insegnanti in scuole finanziate dal governo**

#### **III.2. 1 Lo status degli insegnanti**

Nel 2007, il numero totale degli insegnanti era di 42,330, vale a dire, inferiore al livello medio del 2000, di 47,840 insegnanti. Tra questi insegnanti, il 96% lavora in scuole finanziate dal governo. La grande maggioranza di insegnanti in queste scuole sono impiegati pubblici (89%), mentre quelli temporanei e a contratto sono rispettivamente l'1.5% e il 3.4%. Gli insegnanti volontari sono il 6.5% dell'intera forza insegnanti che lavora nelle scuole governative. Essi sono assegnati esclusivamente nelle aree rurali, come la maggior parte degli insegnanti a contratto. Gli insegnanti a contratto e i volontari sono assegnati nelle aree rurali dove c'è una maggiore mancanza di insegnanti.

**Tabella 4.14: Status degli insegnanti per area (%). Scuole primarie finanziate dal Governo, 2007**

Status degli insegnanti	Area urbana	Area rurale	Totale	Totale
Impiegati pubblici	97,6	87,2	88,6	35 982
Insegnanti temporanei	2,3	1,4	1,5	628
Insegnanti a contratto	0,1	3,9	3,4	1 369
Volontari	0,0	7,5	6,5	2 633
Totale	100	100	100	40 612

Fonte: EMIS 2007.

Le insegnanti donne sono il 38% della forza lavoro. Sono sovra rappresentate nelle aree urbane, per la ragione spesso evocata 'per seguire il proprio marito'. In Malawi, a una donna non può essere negata l'opportunità di ricongiungersi al suo marito in qualsiasi posto esso si trovi.

**Tabella 4.15: Distribuzione degli insegnanti per genere e area (%). Scuole primarie finanziate dal Governo, 2007**

	Donne	Uomini	Totale
Aree urbane	29.8	3.5	13.4
Aree rurali	70.2	96.5	86.6
Totale	100	100	100

Fonte: EMIS, 2007.

### III.2. 2 Qualificazioni degli insegnanti

La distribuzione delle qualifiche degli insegnanti, come mostrato nella tabella 4.16, mostra che la maggior parte di insegnanti nella scuola primaria hanno un MSCE (55%) o un JCE (47%), mentre sono rari gli insegnanti che hanno solo un PSLE o un diploma. In media gli insegnanti uomini, che lavorano nelle scuole finanziate dal Governo, hanno una preparazione accademica leggermente superiore a quelle delle insegnanti donna. E' anche possibile osservare più alte qualifiche accademiche nelle aree urbane dove il 61% degli insegnanti hanno un MSCE, a fronte al 54% di quelli che insegnano nelle aree rurali.

**Tabella 4.16: La qualifica degli insegnanti e la formazione per area e genere (%). Scuole primarie finanziate dal Governo, 2007**

(%)	Aree urbane	Aree rurali	Donne	Maschi	Totale
Qualifiche accademiche					
PSLE	0.1	0.8	1.0	0.6	0.7
JCE	39.0	45.4	49.6	41.6	44.6
MSCE	60.8	53.6	49.4	57.7	54.6
Diploma	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1
Status della formazione					
Con formazione	97.2	90.5	94.2	89.7	91.4
Senza formazione	2.8	9.5	5.8	10.3	8.6
Totale	100	100	100	100	100

Fonte: EMIS 2007.

Quasi tutti gli insegnanti hanno una qualifica<sup>59</sup> (91%). Anche se c'è ancora una piccola percentuale (9%) di insegnanti che non ha titolo. Essi sono prevalentemente dei volontari (75%) e insegnanti temporanei (13%)<sup>60</sup> e, di conseguenza, concentrati nelle aree rurali (96%). La mobilità degli insegnanti può aumentare il loro livello di formazione e ridurre le disparità tra le aree urbane e rurali. Una maggioranza di insegnanti con qualifica (56%) ha seguito il MIITEP seguito da un programma di due anni (26%) e da un ulteriore

59 Un insegnante qualificato è definito come qualcuno che ha, non solo qualifiche accademiche, ma anche ma che sia stato formato come insegnante per il livello appropriato. Un insegnante qualificato per la scuola primaria che viene assegnato alla scuola secondaria viene considerato non qualificato.

60 Nota che quasi l'11% degli insegnanti non qualificati sono impiegati dello Stato.

programma di un anno (13%). Al momento, gli insegnanti con la qualifica MASTEP sono pressochè rari.

**Tabella 4.17: Tipi di formazione tra gli insegnanti qualificati (%). Scuole primarie finanziate dal Governo, 2007**

MASTEP	MIITEP	2 anni di formazione	1 anni di formazione	Totale
5.2	55.5	26.3	13.0	100

Fonte: EMIS 2007.

### **III.2. 3 La proporzione media insegnanti/studenti (STR)**

In Malawi la proporzione media insegnanti/studenti si è deteriorata durante gli ultimi 10 anni dal 63:1 nel 2000 al 86:1 nel 2008 (o 80:1 se vengono inclusi gli insegnanti volontari). Questa situazione è il risultato della congiunzione di due fenomeni paralleli: l'incremento delle iscrizioni scolastiche, l'abbandono degli studenti e la riduzione del numero degli insegnanti.

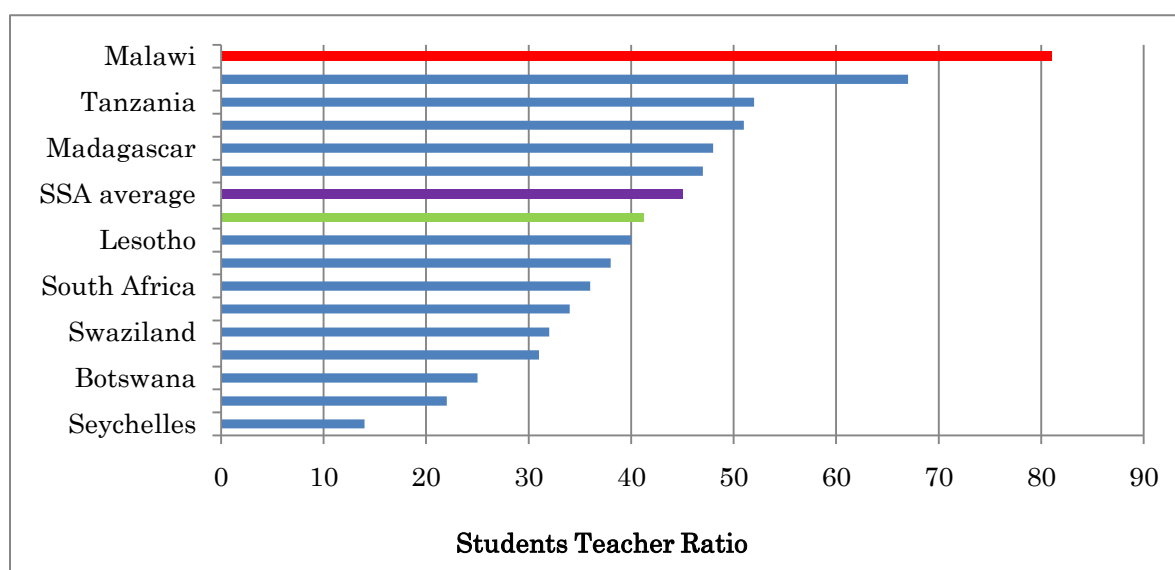
**Tabella 4.19: Proporzione studenti/insegnanti per area. Scuole primarie finanziate dal Governo, anni 1999 e 2007**

	1999	2007	2007
		Senza volontari	Con volontari
Proporzione insegnanti/studenti	63	86	80
Proporzione insegnanti qualificati/studenti	118	91	88

Fonte: EMIS 1999 (CSR, 2004), EMIS 2007.

Come indicato dalla figura seguente, il Malawi ha il più alto STR tra i Paesi SADC, ed è al di sopra della media STR of 40:1.

**Figura 4.7: STR a livello primario, Paesi SADC, anno 2009**



Fonte: Banca Mondiale, 2009.

Osservando la proporzione studenti/insegnanti (SqTR), la tendenza mostra un miglioramento della situazione come indicato dall'abbassamento della proporzione da 118:1 nel 1999 al 91:1 nel 2007 (o 88:1 con insegnanti volontari). Questo miglioramento è dovuto all'impegno che il Ministero ha riservato alla formazione degli insegnanti.

Ci sono anche notevoli differenze nei STRs per singolo livello, passando da una altissima proporzione nel livello 1 (110:1) ad una bassa proporzione 20:1 al livello 8. Questa tendenza mostra l'alto livello di abbandono scolastico quando gli studenti passano al livello successivo. Un più basso STRs a livelli superiori deriva anche dal continuo uso di insegnanti specializzati: essi spesso insegnano solo certe materie di conseguenza hanno molto tempo libero.

Sebbene l'affollamento delle classi sia diminuito, passando da 94 studenti/per classe, nel 2000, al 76, nel 2007, il livello rimane piuttosto elevato, soprattutto ai livelli iniziali. Questa situazione è assai diversificata, sapendo che le scuole forniscono solo 3-4 ore di lezione al giorno. E' anche poco chiara, in alcuni casi, la ragione per la quale è possibile trovare 2 insegnanti ad insegnare in una classe di 90 studenti. Come sottolineato nel rapporto di valutazione EPT/FTI (2008), "con il solo 15% di classi usate cosa vuol dire? , la dimensione media della classe potrebbe essere ridotta quasi della metà universalizzando



l'organizzazione degli studenti in due classi differenti<sup>61</sup> che, ceteris paribus, dovrebbe di per sè migliorare i risultati, senza costi aggiuntivi eccetto quelli degli insegnanti”.

**Tabella 4.20: La proporzione studenti/genitori e la dimensione della classe, livelli 1 – 8. Scuole finanziate dal Governo, anni 2000 e 2007**

	Std 1	Std 2	Std 3	Std 4	Std 5	Std 6	Std 7	Std 8
STR								
2000	100	76	64	52	45	39	33	28
2007	110	88	70	55	48	38	30	20
Dimensione della classe								
2007	121	97	92	73	66	55	48	43

Fonte: EMIS 2000 (CSR 2004), EMIS 2007

La disponibilità dello spazio potrebbe essere in gioco, come riflesso dell'alta proporzione di lezioni che si tengono sotto gli alberi (17%). Questo, con il lungo STRs, illustra le difficoltà incontrate dal sistema educativo per far convergere le sue attuali infrastrutture e i bisogni degli insegnanti.

### **III.2.4 I modi di assegnazione degli insegnanti**

Ora passiamo ad una analisi più empirica sullo spiegamento degli insegnanti, valutando quantitativamente la sua consistenza. Questo problema riguarda l'equità nelle condizioni scolastiche dato che l'assegnazione degli insegnanti secondo il numero di studenti al livello della scuola è il modo più consono per assicurare equità in termini di proporzione studenti/professori.

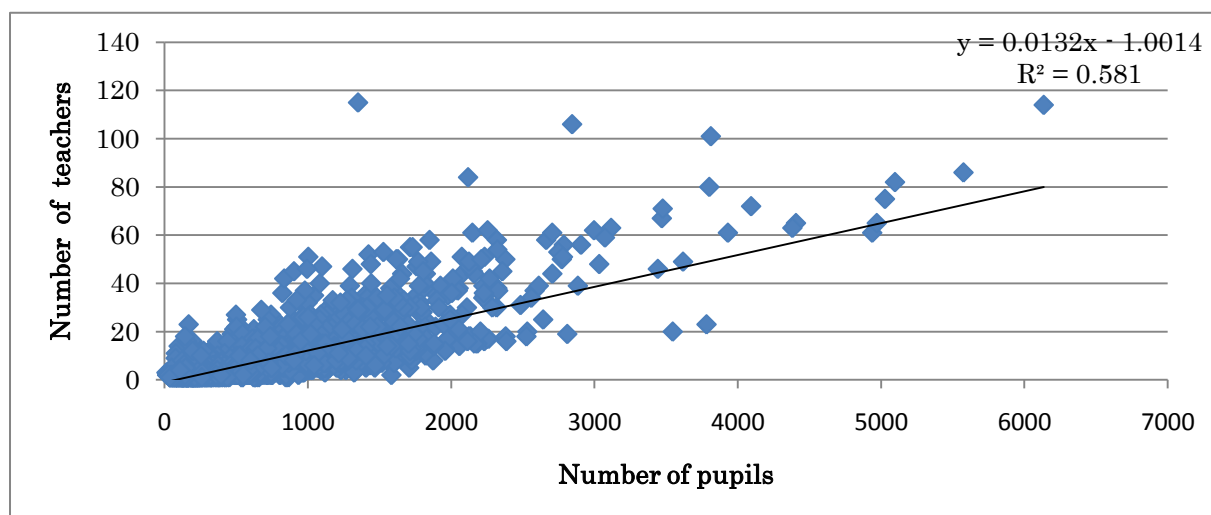
L'analisi esamina la relazione tra il numero di studenti iscritti in una scuola e il numero di insegnanti impiegati in quella stessa scuola. Teoricamente, ci si aspetta che il numero di insegnanti impiegato in una scuola sia proporzionale al numero di studenti in quella scuola. Un impiego consistente di insegnanti implicherebbe che le scuole della stessa dimensione abbiano lo stesso numero di insegnanti. L'idea è capire se questo paradigma si possa applicare in Malawi.

La relazione tra il numero di studenti e il numero di insegnanti (solo quelli pagati dal Governo) in tutte le scuole pubbliche del Paese è illustrata nel grafico sottostante. Esso

<sup>61</sup> Per 'double shifting' s'intende l'organizzazione degli studenti in due classi differenti. Nello stesso giorno scolastico, un gruppo frequenta le lezioni la mattina; l'altro gruppo frequenta le lezioni il pomeriggio.

mostra una relazione globale positiva tra le due variabili, ma una larga variazione può essere osservata tra le scuole. Per esempio, le scuole che hanno 200 studenti possono avere da 3 a 10 insegnanti. Ciò comporta grandi variazioni di STRs, e di conseguenza, enormi disparità delle condizioni delle scuole.

**Figura 4.8: Assegnazione degli insegnanti nelle scuole governative, 2007**



*Fonte: EMIS, 2007. Nota: Gli insegnanti volontari non sono inclusi.*

Le analisi statistiche offrono una misura globale della consistenza dell'assegnazione degli insegnanti. Questa misura si riferisce al  $R^2$ , conosciuto come il coefficiente di determinazione<sup>62</sup>, che è calcolato su tutte le scuole del Paese e permette di valutare in quale misura il numero di insegnanti è proporzionale al numero di studenti impiegati. In Malawi, l' $R^2$  equivale al 58%<sup>63</sup>. Ciò significa che il 58% delle osservazioni prese in considerazione relative al numero di insegnanti sono spiegate dalle differenze nel numero di studenti.

La misura complementare ( $1-R^2$ ), chiamata il grado del caso, misura la proporzione nelle situazioni dove il numero di insegnanti non viene giustificato dal numero di studenti a scuola. Nel Malawi, il grado del caso nel 2007 era del 42%, ben sopra la media di diversi

<sup>62</sup> Il valore dell'indicatore varia tra lo 0 e 100% (o 0 e 1). Il valore 100% corrisponde ad una relazione funzionale dove tutte le osservazioni stanno on the mean relationship (linea di regressione), significando che tutte le scuole sono trattate equamente (equità assoluta) e il numero di insegnanti dipende solo dal numero di studenti iscritti a scuola. D'altro canto, un valore 0, indica un'assenza di relazione tra il numero di insegnanti e il numero di studenti a cui insegnano.

<sup>63</sup> L'inclusione degli insegnanti volontari migliora gradualmente il  $R^2$  da 58.1% a 58.5%.

Paesi africani (31%). In più, sembra che la situazione tenda a deteriorarsi, dato che nel 2000, il fattore casuale è stato stimato al 34%. Questi risultati sottolineano il forte bisogno di una migliore allocazione di insegnanti in Malawi, per assicurare un loro impiego più equo e consistente.

**Tabella 4.21: Grado del caso ( $1-R^2$ ) per l’allocazione degli insegnanti in vari Paesi africani (anni tra il 2002 e il 2007)**

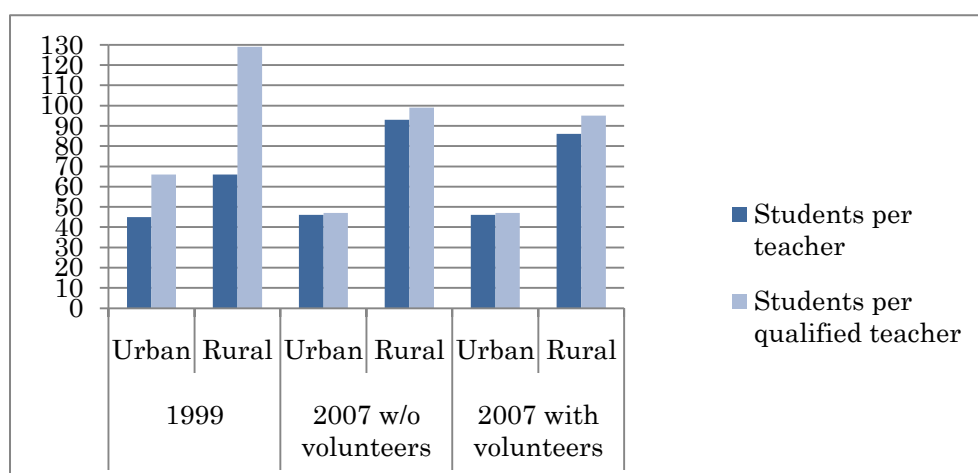
	Insegnanti pagati dal Governo	Insegnanti pagati dal Governo +
Guinea (2004)	7	Na
Lesotho (2003)	18	-
Niger (2003)	19	Na
Guinea Bissau (2006)	20	
Burkina Faso (2007)	22	-
Mauritania (2004)	22	-
Ethiopia (2002)	28	-
Chad (2004)	33	34
Congo (2005)	38	35
Malawi (2007)	42	42
CAR (2005)	46	24
Burundi (2004)	50	-
Benin (2006)	54	39
Cameroon (2002)	Nd	45
Mali (2004)	Nd	27
Average	31	35

Fonte: EMIS 2007.

Per avere un quadro completo del processo di assegnazione degli insegnanti, l’analisi focalizzare la situazione che prevale nelle aree rurali e urbane e a livello di divisione. Diventa interessante trovare con quale misura gli insegnanti siano assegnati in modo casuale o come, in certi casi, appaiono favoriti rispetto ad altri.

L’impiego degli insegnanti della scuola primaria è piuttosto irregolare: maggiori sono gli insegnanti concentrati nelle aree urbane, e pochi quelli delle aree rurali. Infatti, le scuole primarie urbane hanno un STR medio di 46:1, mentre le scuole primarie rurali hanno un STR medio di 93:1 (o di 86:1 con gli insegnanti volontari). Dalla figura 4.9, si può osservare la degradazione del STR nelle zone rurali. Per quanto riguarda l’assegnazione degli insegnanti qualificati, mentre nelle zone urbane si è mantenuta una proporzione tra insegnanti qualificati e studenti di 47:1, le aree rurali rimangono seriamente depauperate nel numero di insegnanti qualificati (SqTR di 99:1 o di 95:1 se vengono inclusi i volontari).

**Figura 4.9: La proporzione studenti/insegnanti per area, anni 1999 e 2007**

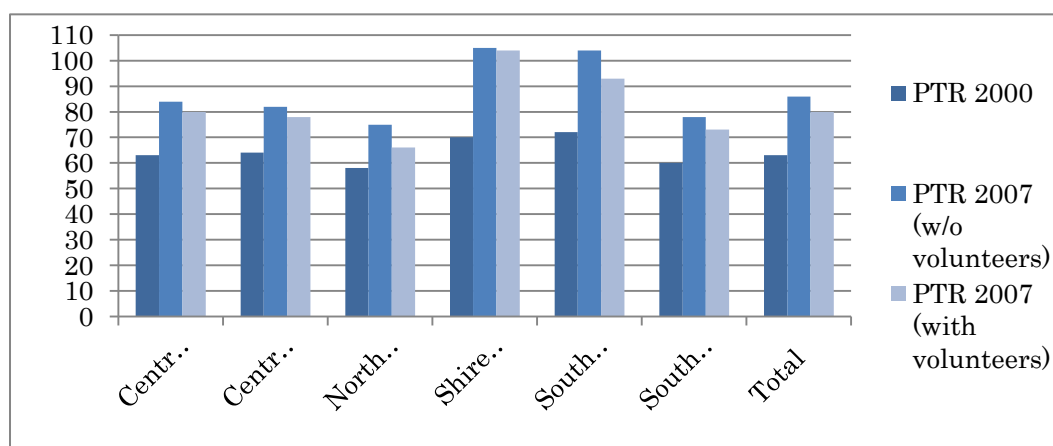


Fonte: EMIS 2007, CSR 2004.

La distribuzione degli insegnanti tra le varie divisioni è anche casuale, caratterizzata da una grande disparità del STRs, che varia da una media di 75:1 nella divisione Nord a una media di 105:1 nella divisione dello Shire Highlands.

Negli anni, la distinzione tra le regioni è aumentata da 12 nel 1999 a 27 nel 2007, a spese di alcuni distretti nello Shire Highlands e nel Sud Est, che hanno visto il loro STR arrivare rispettivamente allo 105:1 e allo 104:1. Mentre la divisione di Sud Est ha utilizzato i volontari per far fronte alla mancanza di insegnanti, questo non è stato il caso delle scuole della divisione Shire Highlands. Come risultato, la divisione ha il più alto STR.

**Figura 4.10: Proporzione studenti/insegnanti (STR). Scuole primarie anni 2000 2007.**



Fonte: EMIS 2007.

Rispetto al livello di inadeguatezza nella disposizione degli insegnanti nelle divisioni, si nota una certa regressione in ognuna di esse. Il grado di causalità varia sostanzialmente da una divisione all'altra, con un'alta inadeguatezza osservata nelle divisioni del Nord e nello Shire highlands ed una migliore nella regione Centro Est.

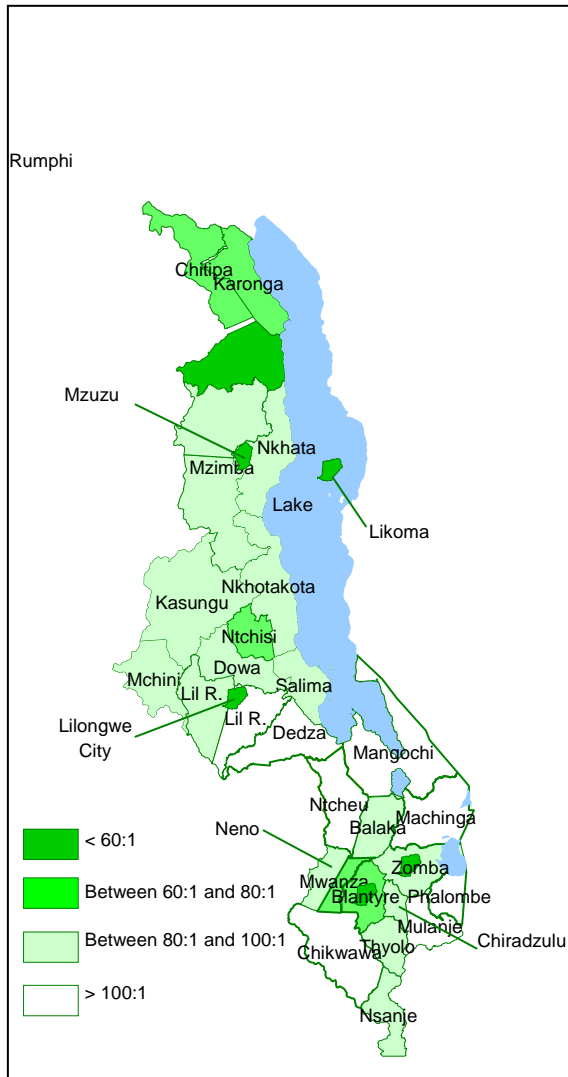
**Tabella 4.22: Grado di casualità. Scuole finanziate dal governo, 2007**

Divisione	Grado di casualità (1-R <sup>2</sup> )
Centro Est	44.8
Centro Ovest	38.3
Nord	32.3
Shire Highlands	52.4
Sud Est	48.6
Sud Ovest	34.3
Malawi	41.5

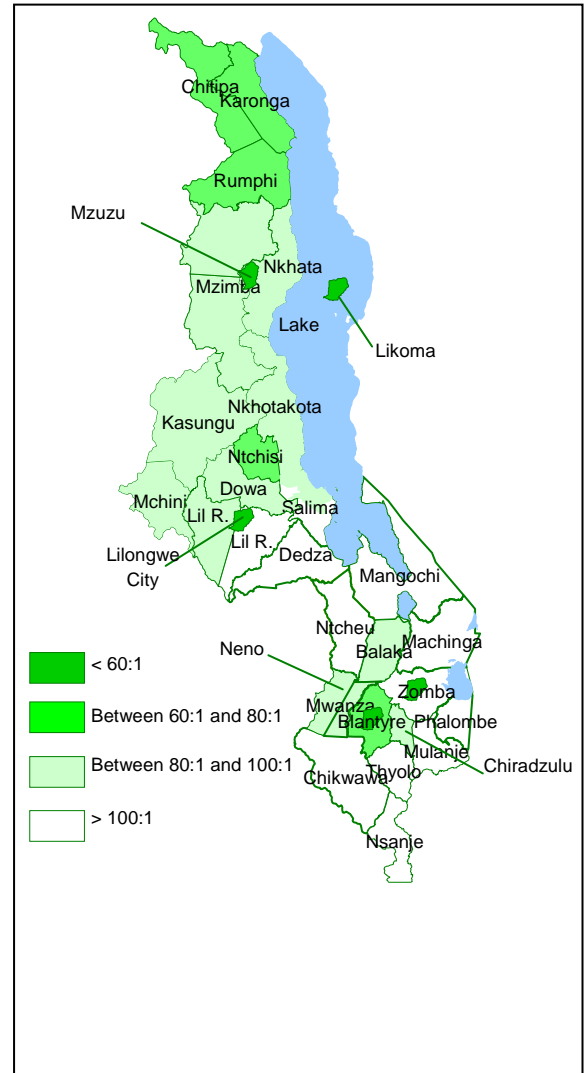
Source: EMIS, 2007.

Le disparità nell'impiego degli insegnanti si trovano anche a livello distrettuale con importanti disparità tra le scuole distrettuali rurali e urbane. Mentre in tutti i distretti urbani, la STR è 60:1, nei distretti rurali la proporzione è spesso intorno a 100:1: come nel caso di Mangochi (129:1), Machinga (117:1), Dedza (110), Ntcheu (102:1) o Mulanje (110:1)

**Figura 4.13a : STR a livello distrettuale**



**Figura 4.13b STR a livello distrettuale**



*Source: EMIS, 2007*

Migliorare la disposizione degli insegnanti e il loro impiego è necessario per permettere ad ogni studente di beneficiare di un monitoraggio equo. La mancanza di insegnanti in molti distretti rurali e le loro qualifiche rimangono delle questioni cruciali sebbene si possano osservare importanti miglioramenti. L'ESDP sta pianificando una serie di misure per superare tali problemi, attraverso l'introduzione di modelli di formazione a distanza (inclusa la formazione in servizio e l'istituzionalizzazione dello sviluppo professionale continuo), la fornitura di fondi supplementari per gli insegnanti impegnati nelle aree più remote, la riallocazione di CDSSs insegnanti primari nelle scuole primarie.

### **III.2.5 Disposizione di risorse materiali**

Un'altro aspetto chiave del decentramento è la distribuzione delle risorse finanziarie e materiali dal livello centrale agli altri livelli, la disponibilità di queste risorse a livello locale ed il grado di autonomia nell'utilizzo delle stesse. Il decentramento della gestione delle risorse permette un loro uso più efficiente ed appropriato. L'analisi delle risorse offre un test cruciale per verificare se un vero decentramento si sia attuato. In Malawi, il livello centrale trasferisce direttamente le risorse finanziarie e materiali agli uffici locali come parte della politica di decentramento. Tuttavia, le risorse che i governi locali ricevono, non sono sufficienti per permettere agli attori di eseguire le loro prestazioni in modo adeguato. Sebbene tali risorse aiutano a superare le ristrettezze dei fondi, esse sono dispersive e irregolari. Da ciò emerge l'importanza della gestione di tali risorse e della creazione di una struttura per responsabilizzare gli attori locali.

### ***III.2. 6 La disponibilità delle risorse materiali e finanziarie degli uffici educativi locali***

Come sopra già affermato, in Malawi, il livello centrale trasferisce le risorse finanziarie e materiali agli uffici locali. In alcuni casi però, tali risorse sono talmente inadeguate, che le scuole o i genitori chiedono di contribuire. Alcuni uffici locali ricevono fondi dalle autorità municipali ma ciò è il risultato di iniziative personali da parte di ispettori, piuttosto che un provvedimento del sistema generale.

### ***III.2. 7 Le risorse finanziarie***

Il livello centrale, generalmente, stanziava agli uffici locali fondi operativi o linee budgetarie. Gli uffici locali non ricevono liquidi soprattutto a causa dell'incapacità delle scuole distrettuali di gestire tali risorse. Lo stanziamento di questi fondi operativi dovrebbe, teoricamente, essere basato sui bisogni identificati dagli uffici locali. Secondo un ispettore in Malawi, 'il budget è proporzionale a nulla. Non esiste ancora un criterio per la ripartizione del budget e non viene stanziato secondo i bisogni'. A volte gli uffici locali non vengono neanche consultati quando il loro budget viene redatto. In generale, le risorse finanziarie elargite dal livello centrale agli uffici locali viene considerato inadeguato per permetter loro di eseguire le proprie mansioni in modo appropriato. Il dipartimento degli

affari amministrativi e sociali spiega che c'è una grande differenza tra i bisogni espressi e i fondi stanziati. In più, a volte, sono frequentemente soggetti a ritardi.

In alcuni casi lo stanziamento dei fondi, è stato descritto come inconsistente. Come un ispettore ha spiegato, 'a livello distrettuale l'ispettore, non conosce i criteri per redigere il budget. Esso riceve la stessa quantità di benzina per venire a scuola come i presidi, benché essi non abbiano alcun compito di supervisione'.

Alcuni degli insegnanti intervistati hanno parlato di disparità nell'ammontare delle risorse stanziato dal livello centrale agli uffici locali. In generale, tre tipi di problemi sono ricorrenti: le risorse disponibili sono insufficienti, gli uffici locali mancano di autonomia nella preparazione e nell'utilizzazione dei loro budgets e la distribuzione dei fondi tra i vari uffici non segue criteri strategici. Per quanto riguarda le risorse finanziarie, gli uffici locali possono giocare solo un ruolo marginale a livello di potere decisionale, dato la loro mancanza di conoscenza del budget disponibile a livello regionale, dell'ammontare che essi dovrebbero stanziare e dei criteri di distribuzione usati. Riguardo alle risorse materiali, c'è una grande variazione tra gli uffici locali.

In alcuni casi, gli uffici locali ricevono i finanziamenti dalle scuole. Il finanziamento delle scuole da parte dei genitori, riveste un ruolo importante perchè costituiscono la sola liquidità disponibile dei distretti. Sebbene tale soluzione aiuti a superare l'insufficienza delle risorse stanziato dal livello centrale e permetta agli uffici locali di esercitare le loro mansioni, ha anche degli aspetti negativi. A tal proposito, diversi ispettori, hanno sottolineato la forte dipendenza degli uffici locali dalle scuole che essi controllano. Questa dipendenza si manifesta in tre modi:

In primo luogo, le scuole o i genitori, poichè essi sono veramente quelli che pagano questi contributi, possono rifiutare di continuare i pagamenti. I genitori intervistati in Malawi, si dicono più favorevoli a finanziare la costruzione di nuove classi piuttosto che degli uffici locali che considerano essere una responsabilità dello Stato. In secondo luogo, il controllo sulle scuole distrettuali diventa debole. Nei casi in cui un ispettorato del Ministero funziona solo grazie ai contributi provenienti dalle stesse scuole che ispeziona, la sua credibilità, e potere di applicare le sanzioni, sono indeboliti. In terzo luogo, questa situazione aumenta l'autorità delle scuole e dei genitori che, in teoria, hanno il diritto di conoscere come sono utilizzati i soldi che danno agli uffici locali.

Tale inefficienza non è solo il risultato di risorse insufficienti, ma è legata anche a tre fattori. Il primo è che le risorse al livello centrale sono generalmente stanziato nella forma di ristrette linee budgetarie, a volte basate sulle previsioni fatte dagli uffici locali o dalle



scuole. Una volta che le risorse sono arrivate, i gestori del distretto e della scuola non godono della necessaria autonomia per utilizzare tali risorse. Ogni cambiamento, rispetto alle linee budgetarie già pianificate a livello centrale, deve essere approvato sempre dal tale livello. Tale budget non sempre riflette i bisogni delle scuole e la sua mancanza di flessibilità rende gli uffici locali e le scuole meno efficienti. Si possono verificare situazioni assurde come una scuola in Malawi che ha ricevuto 30 puntatrici, 30 registri ma niente quaderni e gessetti per la lavagna. Il secondo fattore riguarda il fatto che la dimensione del budget stanziato dal governo, generalmente, non tiene conto delle caratteristiche e dei bisogni specifici di ogni distretto. Il terzo fattore concerne la mancanza di trasparenza nell'uso delle risorse. Questo è specialmente il caso di quando i fondi provengono dagli studenti o dai genitori. Generalmente, le decisioni concernenti l'uso di questi fondi vengono prese dai presidi o dai capi del PTA. Sebbene, in principio, i PTA abbiano avuto il diritto di verificare l'uso di questi fondi, molto spesso non hanno le capacità per svolgere tale azione. Molti sono analfabeti o non hanno uno statuto sufficiente nella comunità da potere contraddire il preside o il capo del PTA. Da ciò deriva un circolo vizioso. La mancanza di trasparenza rafforza il potere esercitato da certi individui in molti uffici e località e, tale potere, rafforza la mancanza di trasparenza. La situazione è paradossale. Quando l'autonomia potrebbe portare a un migliore utilizzo delle risorse, essa viene a mancare a causa di controlli rigidi, inefficienti e controproducenti. Dove il controllo è necessario, per esempio, nell'uso dei contributi da parte dei genitori, esso manca. Come risultato, le risorse educative non sono solo scarse ma sono indubbiamente non utilizzate in modo appropriato.

## Capitolo IV

### Equità e disparità

#### Sommario del capitolo

*Questo capitolo affronta il problema dell'equità nel settore dell'educazione e si concentra sulle disparità di genere, di locazione, di reddito familiare e di consumi. L'equità adotta misure finalizzate a ridurre le disparità socio-economiche a livello regionale e distrettuale con riguardo all'accesso scolastico a tutti i livelli del sistema. Come tale, un'equa distribuzione delle risorse gioca un ruolo importante nella riduzione della povertà e nel miglioramento della distribuzione di opportunità, di reddito, di ricchezza e della partecipazione nella società. In più, un miglioramento dell'accesso educativo dei poveri, degli emarginati e dei gruppi più vulnerabili conduce, eventualmente, ad un accesso più giusto ai diversi servizi pubblici e aumenta opportunità di equità tra gli individui. Un accesso equo all'educazione contribuisce alla redistribuzione del reddito e questo, a sua volta, beneficia i gruppi più poveri della società. In più, l'educazione come investimento, contribuisce ad uno status economico e sociale positivo degli individui nella loro vita adulta. Esso costituisce il più grande investimento da parte del governo dato che, la maggior parte delle famiglie in Malawi, hanno bambini, e come tali, hanno la potenzialità di beneficiare di sussidi pubblici attraverso l'educazione. In questo modo, il settore dell'educazione, diventa uno strumento efficace per alleviare la povertà e redistribuire il reddito. Questo capitolo esamina anche chi beneficia della spesa pubblica nell'educazione.*

*I percorsi scolastici sono caratterizzati da un alto tasso di disparità tra uomini e donne. Tra i 5-24 anni di età, di coloro che hanno frequentato o stanno frequentando la scuola, la presenza femminile decresce. Molte donne frequentano l'educazione non formale, dato che l'86% di individui che raggiungono questi programmi, sono donne. Considerando il presente tasso di iscrizione, gli indici di parità in genere decrescono per le donne dall'1.04, nei primi quattro livelli, allo 0.50 nell'educazione superiore e lo 0.38 in TVET, mentre esse sono 5.5 volte di più iscritte in programmi di educazione non formale.*

*La probabilità di accesso ad ogni livello risente delle disparità anche nella locazione e nel reddito: la differenza nelle opportunità per accedere il livello 8 è maggiore di 14 punti percentuali per i ragazzi rispetto alle ragazze, mentre è di 34 punti, tra coloro che vivono nelle aree urbane rispetto a coloro che vivono nelle aree rurali e 44 tra il 20% dei più ricchi e il 20% dei più poveri; le differenze nel completamento del ciclo secondario conta 9 punti percentuale tra i ragazzi e le ragazze, mentre raggiunge il 26 tra coloro che vivono nelle aree urbane rispetto a coloro che vivono nelle aree rurali nonchè 29 tra ricchi e poveri. Inoltre, tra i 5-24 anni di età, la proporzione per le zone rurali diminuisce dall'89% (educazione primaria non formale) fino al 24% nell'educazione superiore; la proporzione dei poveri è di solo 0.7% nell'educazione superiore, mentre il 20% dei ricchi rappresentano il 91%.*

*La regione del Nord ha una migliore copertura educativa rispetto alle altre due regioni. GER nell'educazione primaria (134%) e nell'educazione secondaria (28%) sono molto più alte che a livello nazionale (rispettivamente del 101% e del 16%). L'accesso al livello 1 è molto alto, ma il completamento dell'educazione primaria rimane basso dovunque, anche nella regione settentrionale dove conta l'1.8 volte del valore nazionale. La probabilità di completare l'educazione primaria è più del 50% in pochi distretti (Mzimba, Rumphu e Nkhatabay) mentre è sotto il 30% negli altri sei (Dedza, Mangochi, Ntcheu, Machinga, Phalombe e Thyolo). La regione settentrionale ha l'accesso più alto al livello 1, che è il doppio rispetto alle altre due regioni. L'accesso al livello 4 è molto basso, e la regione settentrionale è allo stesso livello di quella meridionale (12%), mentre la regione centrale è al 9%. Al livello di distretto, Blantyre ha il valore più alto (30%), mentre 19 distretti hanno meno del 10%, tre di essi sono sotto il 5%: Chitipa, Balaka e Machinga.*

*Il tasso di ripetenza e di abbandono delle ragazze è più alto di quello dei ragazzi, soprattutto, durante l'educazione primaria e secondaria. Inoltre, le ragazze hanno dei risultati meno positivi rispetto a quelli mostrati da SACMEQ e rispetto ai tassi di promozione dei risultati nazionali: la percentuale è del 68.8% delle ragazze contro il 77.4% dei ragazzi negli esami PSLE, 52% contro il 69% per gli esami Examination JCE e il 36% contro il 49% per il MSCE (2006). In più, ci sono disparità nel raggiungimento dell'apprendimento secondo l'area geografica e le divisioni educative. SACMEQ mostra che gli studenti che frequentano nelle grandi città, hanno maggiori opportunità di raggiungere un livello minimo di competenze rispetto agli studenti che vivono nelle aree*

*rurali; inoltre gli studenti che vivono nella regione Sud est e ovest possono beneficiare di condizioni educative migliori rispetto agli studenti che vivono nella regione Centro e Nord. I tassi di promozione, risultanti dagli esami nazionali, confermano che gli studenti delle aree urbane hanno risultati migliori rispetto a quelli che vivono nelle aree rurali, e anche una grande variazione tra le divisioni educative: dal 64% nel Nord all'82% nel centro est per il PSLE, 59% nel centro est al 68% nel shire highland per il JCE, dal 39% nel centro est al 48% nel Sud est per il MSCE.*

*Il 73% delle risorse pubbliche viene fatto proprio dal 10% della popolazione maggiormente istruita, che pone il Malawi come uno dei Paesi africani con un tasso di inequità tra i più alti. In più, data la selezione sociale e la distribuzione delle risorse tra i livelli finali, i ragazzi beneficiano del 10% in più di risorse rispetto alle ragazze, ma questa ripartizione aumenta se si considera la posizione geografica rurale e urbana e il reddito: la popolazione urbana beneficia 8.4 volte di maggiori risorse rispetto alla popolazione rurale, che in Malawi rappresenta l'88% della popolazione; gli individui che provengono dalle famiglie più ricche usufruiscono 11.4 volte in più di risorse rispetto a quelli che provengono da famiglie povere.*

## I. Disparità nelle iscrizioni

In questa parte, ci concentriamo sulla distribuzione scolastica secondo criteri socio-economici. Perciò, la tabella 5.1 mostra la struttura sociale della popolazione di età 5-24 anni che ha frequentato ogni livello educativo e permette di introdurre le differenze nella distribuzione scolastica.

**Tabella 5.1: la struttura sociale della popolazione di età 5-24 anni<sup>64</sup>**

	Tutti 5-24 anni di età	Popolazione di età 5-24 anni 5-24 /più alto livello di educazione ottenuto				
		Mai frequentato la scuola	Educazione non formale	Primaria	Secondaria	Educazione superiore
<b>Genere</b>						
Ragazzi	49%	50%	14%	48%	53%	52%
Ragazze	51%	50%	<b>86%</b>	<b>52%</b>	47%	48%
<b>Area</b>						
Urbana	12%	5%	11%	11%	33%	76%
Rurale	88%	95%	<b>89%</b>	<b>89%</b>	67%	24%
<b>Indice di ricchezza</b>						
Q1	20%	29%	21%	20%	7%	0.7%
Q2	20%	25%	19%	20%	10%	0.0%
Q3	19%	21%	32%	20%	14%	3.5%
Q4	20%	16%	24%	21%	19%	4.5%
Q5	21%	9%	5%	20%	50%	<b>91.3%</b>

<sup>64</sup> In questa tabella consideriamo sia gli individui che frequentano la scuola sia quelli che l'hanno abbandonata. Per esempio, l'89% di quelli che hanno raggiunto l'educazione primaria sono rurali: questa proporzione si riferisce a quelli che sono attualmente iscritti alla scuola primaria (a qualsiasi livello) e quelli che abbandonano durante il ciclo primario.

Una simile tendenza appare per l'educazione primaria: il 52% di coloro che hanno raggiunto l'educazione primaria sono ragazze. Tuttavia, per l'accesso all'educazione secondaria e superiore c'è un cambiamento della situazione: infatti, il numero di ragazzi che beneficiano dell'educazione post-primaria è maggiore al numero delle ragazze. Al contrario, l'educazione non-formale concerne molto più le ragazze, le quali rappresentano l'86% degli individui che hanno accesso a questo tipo di educazione. Per coloro che non hanno frequentato la scuola, si nota una parità tra il numero di ragazzi e di ragazze. In termini di area, la maggioranza della popolazione (88%) vive in aree rurali e i bambini rurali rappresentano la maggioranza di quelli che non hanno un'educazione (95%) o che frequentano l'educazione non formale (89%). La rappresentazione della popolazione rurale nella scuola primaria è quasi la stessa della popolazione totale (89%) e diminuisce per l'educazione secondaria (73%). La differenza potrebbe essere dovuta al grande numero di bambini nelle aree rurali comparato a quelli urbani e la disponibilità delle scuole secondarie a livello distrettuale, che è frequentato in prevalenza da bambini rurali. E' utile notare che le aree urbane in Malawi sono solo le quattro maggiori città, dato che il resto del Paese è classificato come rurale. Tuttavia, malgrado il basso numero della popolazione urbana, ci sono più bambini dalle aree urbane che hanno accesso all'educazione superiore rispetto a quelli rurali: il 76% di individui che hanno raggiunto l'educazione superiore provengono dalle aree urbane. Questa posizione è confermata dalla stessa tabella 1 dove, viene mostrato che, tra i gruppi che raggiungono l'educazione superiore, il 91.3% di questi appartiene alle famiglie più ricche del Paese, mentre solo lo 0.7% viene dal 40% dei più poveri. C'è bisogno di andare oltre nell'analisi raffigurando la presente situazione, riguardo ai bambini che frequentano la scuola. Questo può essere fatto mostrando gli indicatori relativi alla frequenza e al profilo scolastico, usando dati amministrativi o rapporti sulle famiglie.

### **I.1. Disparità di genere**

La tabella 5.2 mostra indici di parità di genere nel sistema educativo, dalla scuola primaria (livello 2) all'educazione superiore, includendo anche l'educazione degli adulti dal 2000 al 2007.

**Tabella 5.2: Indici di parità di genere per livello educativo, 2000 - 2007<sup>65</sup>**

	Preschool (livello 2)	Primaria			Secondaria		
		Livello 1-livello 4	livello 5- livello 8	livello 1- livello 8	Livello1- 2	Livello3- 4	Livello1- 4
2000		1.00	0.82	0.94	0.69	0.65	0.67
2001		1.00	0.83	0.95	0.74	0.67	0.71
2002		1.01	0.90	0.97	0.77	0.70	0.74
2003		1.01	0.93	0.99	0.81	0.67	0.75
2004		1.04	0.92	1.01	0.81	0.69	0.76
2005		1.04	0.94	1.01	0.80	0.68	0.75
2006		1.04	0.96	1.02	0.88	0.67	0.79
2007	0.87	1.04	0.96	1.02	0.85	0.67	0.77

Fonte: EMIS 2007

Gli indici di parità sono rafforzati dal 2000, comportando un miglioramento del numero di iscrizioni delle ragazze a tutti i livelli educativi. Tuttavia, la disparità di genere varia da un livello ad un altro; l'indice di parità inizia al 1.04 nei primi quattro livelli e diminuisce allo 0.67 negli ultimi livelli: nel livello più basso dell'educazione primaria, ci sono più ragazze che ragazzi mentre nei livelli superiori, il numero di ragazze decresce, significando che più ragazze che ragazzi abbandonano la scuola non raggiungono i livelli superiori.

Per l'educazione primaria e secondaria, sono disponibili dati internazionali per comparare la situazione del Malawi ad altri Paesi africani, riguardo a disparità di genere. Perciò, con un tasso di parità dell'1.02 per l'educazione primaria, il Malawi si pone al di sopra della

<sup>65</sup> Indici di parità sulla copertura delle iscrizioni sono ricavati dividendo il GER per le ragazze con il GER per i ragazzi.

media SADC (1) e della media africana (0.9); nei primi livelli della scuola secondaria (livello 1– livello 2), la situazione è sotto la media SADC (0.9), mentre resta al di sopra della media africana (0.8); per gli ultimi livelli della scuola secondaria, il Malawi si pone dietro alla media africana allo 0.8, che è lo stesso valore dei Paesi SADC.

La figura 5.1 conferma queste tendenze per l'educazione primaria e secondaria, mostrando un profilo scolastico secondo il genere. Esso mostra che in Malawi c'è un alto accesso all'educazione primaria, il 96% di ragazze e di ragazzi. Tuttavia, meno del 50% dei ragazzi e, la probabilità<sup>66</sup> delle ragazze di accedere al livello 8 è molto inferiore (31%) rispetto a quella dei ragazzi. L'accesso all'educazione secondaria è bassa sia per i ragazzi che per le ragazze ma con una tendenza peggiore per le ragazze.

---

<sup>66</sup> Il concetto di probabilità, utilizzato a partire dal '600, è diventato con il passare del tempo la base di diverse discipline scientifiche. In particolare su di esso si basa una branca della statistica (la statistica inferenziale). Secondo la definizione classica di probabilità, la probabilità di un evento è il rapporto tra il numero dei casi favorevoli all'evento e il numero dei casi possibili, purché questi ultimi siano tutti equiprobabili. Questa definizione è spesso attribuita a Pierre Simon Laplace e quindi anche identificata definizione classica di Laplace.

Indicando con  $\Omega$  l'insieme di casi possibili e con  $|\Omega|=n$  la sua cardinalità, con  $A$  un evento e con  $n_A$  il numero dei casi favorevoli ad  $A$  (ad esempio, nel lancio di un dado  $\Omega=\{1,2,3,4,5,6\}$ ,  $n= 6$ ,  $A =$  "numero pari",  $n_A = 3$ ), la probabilità di  $A$ , indicata con  $P(A)$ , è pari a:

$$P(A) = \frac{n_A}{n} = \frac{3}{6} = \frac{1}{2}$$

Dalla definizione seguono tre regole:

1. la probabilità di un evento è un numero compreso tra 0 e 1;
2. la probabilità dell'evento certo è pari a 1; se  $A =$  "numero compreso tra 1 e 6",  $n_A = 6$  e  $n_A/n = 1$ ;
3. la probabilità del verificarsi di uno di due eventi incompatibili, ovvero di due eventi che non possono verificarsi simultaneamente, è pari alla somma delle probabilità dei due eventi; se  $A =$  "numero pari", con  $P(A) = 1/2$ , e  $B =$  "esce il 3", con  $P(B) = 1/6$ , la probabilità che tirando un dado si ottenga un numero pari oppure un 3 è:

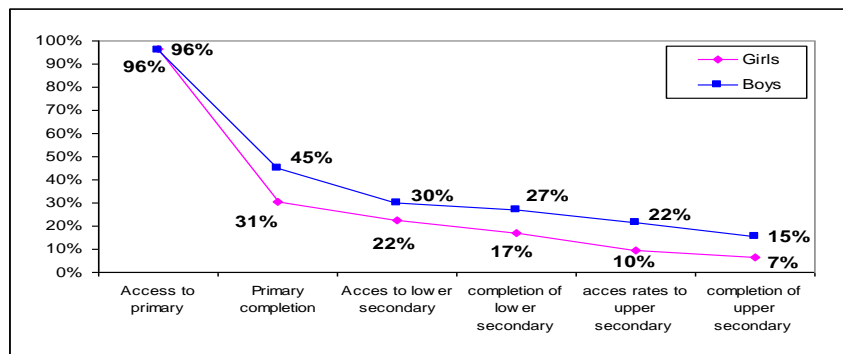
$$P(A \cup B) = \frac{n_{A \cup B}}{n} = \frac{n_A + n_B}{n} = \frac{n_A}{n} + \frac{n_B}{n} = \frac{1}{2} + \frac{1}{6} = \frac{2}{3}$$

La definizione classica consente di calcolare effettivamente la probabilità in molte situazioni. Inoltre, è una definizione operativa e fornisce quindi un metodo per il calcolo.

Fonte: Remo Cacciafesta, *Lezioni di calcolo delle probabilità*, Veschi, Roma, 1983



**Figura 5.1: Probabilità di accesso ai differenti gradi secondo il genere**



*Fonte: MICS, 2006*

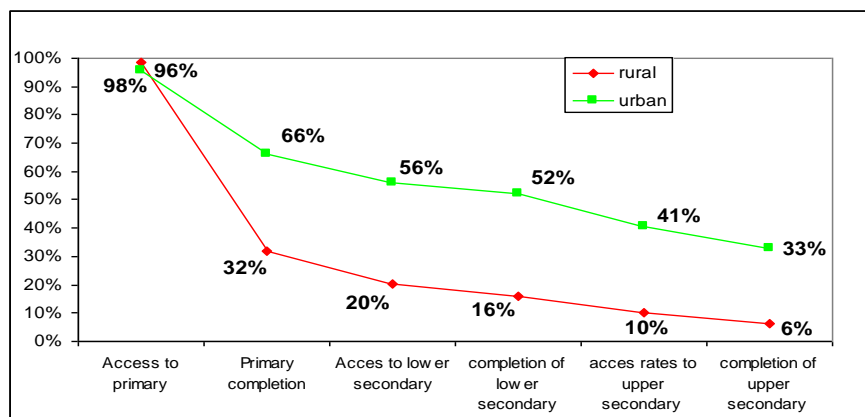
Come abbiamo visto nel capitolo 2, secondo EMIS e IHS, le problematiche relative alle gravidanze delle ragazze adolescenti e i matrimoni precoci compromettono il completamento scolastico nell'educazione primaria. Le differenze nell'accesso nell'educazione secondaria possono essere spiegate con il tasso di completamento della scuola primaria in alcune politiche governative, soprattutto rispetto alla disponibilità dello spazio delle commissioni scolastiche per i ragazzi e le ragazze. Generalmente tutte le commissioni scolastiche in Malawi hanno una proporzione di accesso di 2 ragazzi contro 1 ragazza. Questa sola differenza contribuisce ad abbassare l'accesso delle ragazze nell'educazione secondaria. In più, la politica di selezione dalla scuola primaria a quella secondaria è limitata dallo spazio nelle scuole pubbliche secondarie; la maggior parte dei bambini che superano gli esami nazionali alla fine del ciclo della scuola primaria, non arrivano a frequentare la scuola secondaria a causa di problemi legati alla mancanza di spazio. In più, i tassi di completamento delle ragazze nella scuola secondaria sono generalmente bassi e la disparità tra i ragazzi e le ragazze in CPR è maggiore ai livelli superiori della scuola secondaria (15% dei ragazzi e 7% delle ragazze).

## **I.2 Disparità geografica**

La figura 5.2 mostra che i bambini provenienti dal contesto urbano hanno una maggiore possibilità di accesso a tutti i livelli dell'educazione, se vengono comparati ai loro coetanei che vivono nelle aree rurali. Tuttavia, è solo nell'educazione primaria che un'alta percentuale di bambini nelle aree rurali e urbane ha un equo accesso. Sebbene i tassi di completamento nella scuola primaria e nei primi livelli della scuole secondaria siano

maggiori nelle aree urbane (rispettivamente del 66% e del 52%), c'è una diminuzione nei livelli superiori della scuola secondaria (con una probabilità di accesso del 40%) il che significa che non molti bambini provenienti dalle aree urbane accedono e completano i livelli superiori della scuola secondaria (33%). La situazione è molto peggiore nelle aree rurali: il tasso di completamento della scuola primaria è solo del 32% (meno della metà del valore delle scuole nelle aree urbane), il tasso di completamento dei livelli iniziali della scuola secondaria è del 16% ed uno scarso accesso all'educazione secondaria conduce al 6% di completamento dell'educazione generale. Questi risultati mostrano che c'è un accesso iniquo a tutta l'educazione tra le zone urbane e rurali. Tuttavia bisogna notare che le differenze nel completamento della scuola primaria sono di 34 punti percentuale ed aumentano a 36 per l'accesso e il completamento dei livelli inferiori della scuola secondaria. Esso diminuisce leggermente per l'accesso ai livelli superiori della scuola secondaria (31) e per il completamento dei livelli superiori della scuola secondaria (27).

**Figure 5.2: Probabilità di accesso ai differenti gradi secondo l'area geografica**

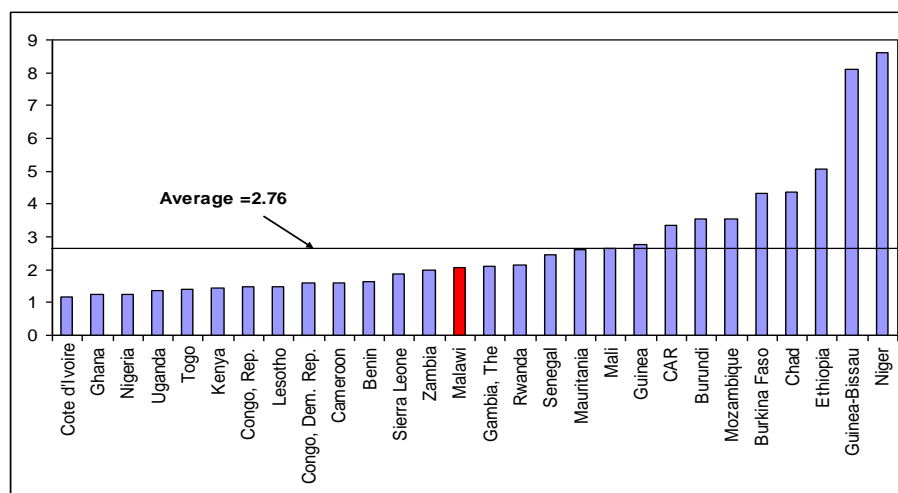


Fonte: MICS, 2006

Per i livelli della scuola primaria e secondaria, alcuni dati sono disponibili a livello internazionale e permettono di comparare la situazione del Malawi con altri Paesi africani, per quanto riguarda le disparità in termini di area. La figura 5.3 mostra che, in media, il tasso di completamento della scuola primaria per le scuole urbane è 2.76 volte più alto che quello delle scuole rurali, andando dall' 1.17 (Costa d'Avorio) all'8.6 in Niger: la

situazione per il Malawi appare essere meno iniqua rispetto alla maggioranza della situazione incontrata in Africa.

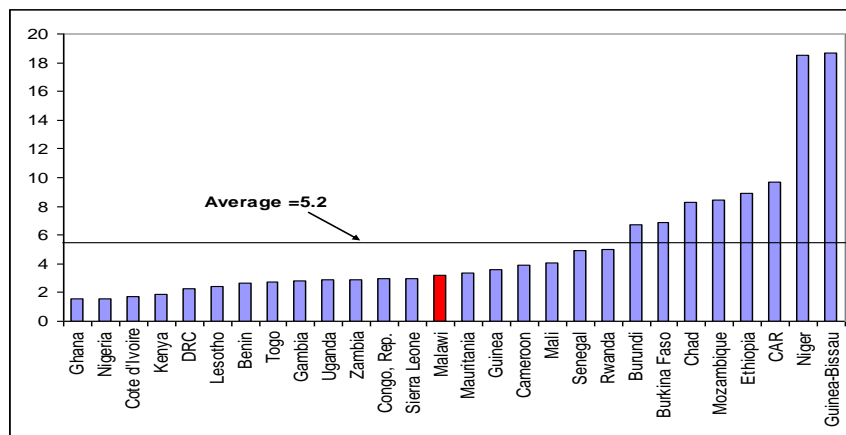
**Figura 5.3: PCR Urbana /PCR rurale in alcuni Paesi africani, 2009**



Source: Banca Mondiale, 2006

La situazione per i livelli iniziali della scuola secondaria sembra essere più favorevole in Malawi, dove il completamento della scuola urbana è 3.2 volte più alto di quello delle scuole rurali, mentre la situazione media è 5.2, andando dall'1.5 (Ghana) all'8.7 (Guinea Bissau). Perciò, il Malawi appare meno iniquo – in termini di disparità urbana e rurale– rispetto alla situazione media che riguarda il completamento dei livelli più bassi dell'educazione (figura 5.4).

**Figura 5.4: tasso di completamento scuola urbana / tasso di completamento scuola rurale per i livelli iniziali della scuola secondaria in alcuni Paesi africani, 2009**

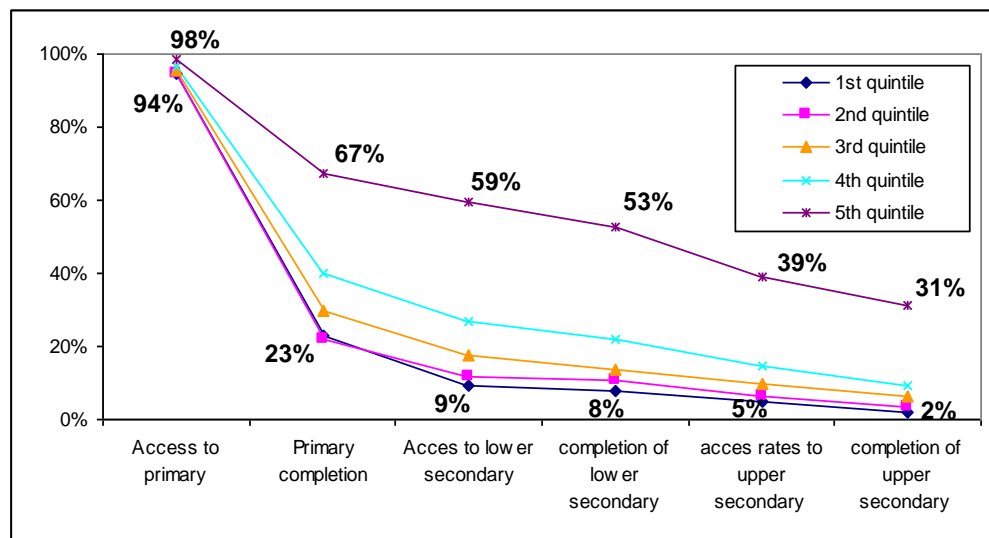


Fonte: Banca Mondiale, 2006

### I.3. Disparità in termini di ricchezza

La figura 5.5 presenta una probabilità di accesso scolastico ai differenti livelli secondo l'indice di ricchezza.

**Figure 5.5: Probabilità di accesso a differenti livelli secondo l'indice di ricchezza**



Fonte: MICS, 2006

Dalla figura emerge che i bambini dai più ricchi ai più poveri quantili<sup>67</sup> hanno accesso all'educazione primaria in modo equo. Tuttavia, differenze significative appaiono essere più importanti tra quintile 5 ed il resto dei quantili quando si tratta di completamento e accesso della scuola secondaria. Dalle famiglie più ricche (quintile 5) il 67% dei bambini completano l'educazione primaria contro al solo 23% dei gruppi poveri. Sebbene ci siano più bambini provenienti da famiglie povere che accedono la scuola primaria, ancora non arrivano a completare il divario esistente nel ciclo primario. I bambini di tale gruppo hanno meno opportunità di accesso all'educazione secondaria. Come viene indicato dalla figura, meno del 10% dei bambini che provengono da famiglie povere hanno accesso ai livelli iniziali e finali della scuola secondaria. Similmente, il gruppo più povero ha anche un tasso più basso di completamento scolastico per i livelli iniziali e finali dell'educazione secondaria, rispettivamente dell'8% e del 2%. Invece, più della metà dei bambini provenienti da famiglie ricche hanno accesso alla scuola secondaria e completano i livelli iniziali del ciclo secondario. Sebbene più bambini provenienti dai gruppi ricchi accedano e completino più facilmente l'educazione, dalla figura si può vedere che non molti bambini provenienti da famiglie povere possono accedere e completare i livelli finali della scuola secondaria. Questi risultati indicano che ci sono disparità tra le famiglie ricche e povere in termini di accesso e completamento della scuola secondaria. In più, è sempre stato indicato che l'accesso ed il completamento dei livelli finali dell'educazione secondaria rappresentano un problema maggiore a tutti i gruppi quintili.

Come conclusione, si dovrebbe notare che per ogni livello di educazione, le disparità in termini di posizione geografica urbana e rurale o di reddito, sembrano essere molto più importanti rispetto alle disparità in termini di genere. Per esempio (tabella 5.3), secondo i dati MICS, la differenza nei tassi di completamento della scuola primaria è di 14 punti percentuale tra i ragazzi e le ragazze (in favore dei ragazzi), ma cresce a 34 punti percentuale tra le aree urbane e rurali e raggiunge il 44 tra i due estremi del reddito.

---

<sup>67</sup> In statistica il quantile di ordine  $\alpha$  è un valore  $q_\alpha$  che divide la popolazione in due parti, proporzionali ad  $\alpha$  e  $(1-\alpha)$  e caratterizzate da valori rispettivamente minori e maggiori di  $q_\alpha$ .

**Tabella 5.3: differenze della probabilità di accesso nell'educazione primaria e secondaria**

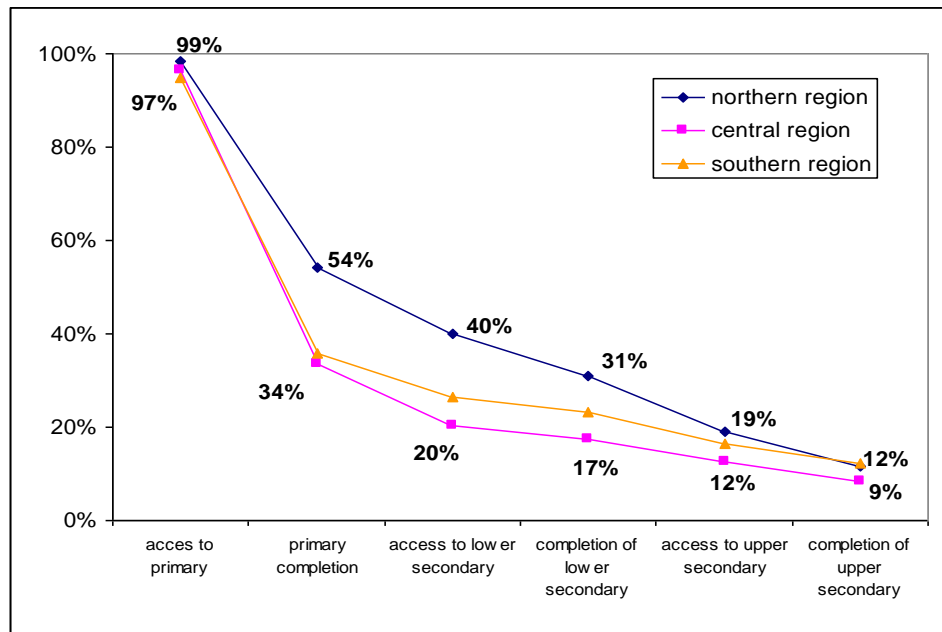
<b>Differenze secondo</b>	<b>Accesso alla scuola primaria</b>	<b>Completamento della scuola primaria</b>	<b>Accesso ai livelli iniziali della scuola secondaria</b>	<b>Completamento dei livelli iniziali della scuola secondaria</b>	<b>Accesso ai livelli superiori della scuola secondaria</b>	<b>Completamento dei livelli superiori della scuola secondaria</b>
Area (urbana – rurale)	-3%	34%	36%	37%	30%	26%
Genere (maschi – femmine)	0%	14%	8%	10%	12%	9%
Reddito (q5 - q1)	4%	44%	50%	45%	35%	29%

*Fonte: MICS, 2009*

## **II. Disparità scolastiche a livello regionale**

Identificare le disparità a livello regionale e distrettuale è importante dato che può aiutare a identificare aree nelle quali la copertura educativa, nel ciclo primario e secondario, è più bassa a livello nazionale. Come nel paragrafo precedente, vengono usati dati amministrativi e MICS.

**Figura 5.6: disparità regionali secondo dati sui servizi famigliari**



*Fonte: MICS, 2006*

La probabilità di accesso all'educazione primaria e secondaria nelle tre regioni amministrative del Malawi è presentata nella figura 5.6. Essa illustra che non ci sono disparità in termini di accesso all'educazione primaria tra le tre regioni. Tuttavia, ci sono delle differenze significative che iniziano ad apparire negli altri livelli dell'educazione. Comparati alla regione del Sud e a quella centrale, un maggior numero di bambini della regione del Nord completa l'educazione primaria e ha accesso ai livelli iniziali di quella secondaria. Le disparità tra le regioni sembrano diminuire quando si tratta di accedere ai livelli superiori dell'educazione secondaria e diventa quasi equo per tutte le regioni per il completamento dei livelli superiori dell'educazione secondaria.

La tabella 5.4 fornisce ulteriori informazioni sul tasso di sopravvivenza in ogni ciclo scolastico, ed il tasso di transizione tra i cicli, secondo le tre regioni amministrative.

**Tabella 5.4: Il tasso di sopravvivenza e di transizione tra i livelli**

	Sopravvivenza a nella scuola primaria	Transizione scuola primaria → Transizione scuola secondaria	Sopravvivenza nei livelli iniziali della scuola secondaria	Transizione inferiore → Transizione superiore	Abbandono dei livelli superiori della scuola secondaria
Regione Nord	55%	74%	78%	62%	61%
Regione Centro	35%	60%	86%	72%	68%
Regione Sud	38%	74%	88%	71%	75%

Fonte: MICS, 2006

Ci sono variazioni tra le regioni nel tasso di sopravvivenza nella scuola primaria. Nella regione Nord esso è di una volta e mezzo in più nella scuola primaria rispetto alle regioni Centro e Sud. Le variazioni derivano da differenti fattori sociali esistenti nelle regioni. Per esempio, i bambini in età scolare nella regione Nord dovrebbero non essere favorevoli ad occuparsi di attività economiche, che impediscono loro di apprendere come i bambini della regione Centro e Sud. Le regioni Centro e Sud hanno dei centri altamente urbanizzati che impiegano i bambini in età scolare in piccoli lavori. La sopravvivenza nella scuola primaria tra la regione Sud e Centro è simile. In più, i dati EMIS (2007) mostrano che la regione Nord ha migliori indicatori educativi, come la proporzione studente/insegnante, rispetto alle altre due regioni. Il tasso di sopravvivenza nei livelli iniziali della scuola secondaria sembra essere il contrario dei tassi di sopravvivenza nella scuola primaria in riferimento alle disparità regionali. La regione Sud ha il più alto tasso di sopravvivenza per i livelli iniziali della scuola secondaria (88%), segue la regione centro con l'86% mentre la regione Nord è quella posizionata peggio (78%). Ciò mostra che i bambini delle regioni Sud e Centro, che sono iscritti nella scuola secondaria, hanno un tasso di abbandono scolastico maggiore rispetto ai loro coetanei nella regione Nord.



Le regioni sud e Nord hanno un tasso di transizione equo del 74% dalla scuola primaria ai primi livelli della scuola secondaria rispetto alla regione centrale che ha un tasso di transizione del 60%. Questi risultati possono indicare che la regione centrale ha un numero di posti nella scuola secondaria più basso rispetto alle altre regioni. In Malawi, la selezione della scuola secondaria è condizionata dalla disponibilità di posti. Il tasso di transizione tra i livelli iniziali e superiori dell'educazione secondaria, mostra delle differenze significative tra le regioni e, sorprendentemente, i risultati sono il contrario di quelli riscontrati nella transizione dai livelli iniziali e superiori della scuola secondaria. La regione centrale ha il più alto tasso di transizione (72%) tra i livelli iniziali e superiori dell'educazione superiore, seguita dalla regione Sud (71%) e dalla regione Nord (62%).

I risultati indicano che un maggior numero di bambini nelle regioni Centro e Sud superano il JCE alla fine di due anni del ciclo secondario. In Malawi, il JCE, che è un esame nazionale, seleziona i candidati che arrivano a completare i livelli superiori della scuola secondaria. La tendenza all'abbandono scolastico nei livelli superiori della scuola secondaria nella regione Sud è la più alta (75%) rispetto alla regione centro (68%) e la regione Nord (61%). Ciò significa che nella regione Sud, un maggior numero di bambini non abbandona la scuola e termina il ciclo dell'educazione secondaria.

### **II.1. Disparità regionali e distrettuali nell'educazione primaria**

La tabella 5.5 indica che la regione Nord ha un alto GER sia dei ragazzi che delle ragazze rispetto alle regioni Centro e Sud. Il GER nazionale è 101%: la regione Nord ha il più alto GER (134%) mentre le altre due regioni sono a meno di 100%. La stessa tendenza si applica al PCR, dove la regione Nord risulta ancora essere la prima con il più alto PCR (64% secondo i dati EMIS) mentre è solo del 35% a livello nazionale.

**Tabella 5.5: Indicatori sull'educazione primaria secondo la regione**

	Secondo EMIS2007		Probabilità di accesso second un rapport sulle famiglie	
	GER	PCR	Livello 1	Livello 8
Nord				
Ragazzi	136%	69%	98%	62%
Ragazze	132%	58%	99%	49%
Totale	134%	64%	99%	54%
Centrale				
Ragazzi	98%	33%	96%	40%
Ragazze	102%	29%	97%	29%
Totale	100%	31%	97%	34%
Sud				
Ragazzi	94%	34%	95%	46%
Ragazze	95%	26%	95%	28%
Totale	94%	31%	95%	36%
Totale Malawi	101%	35%	96%	37%

*Fonte : EMIS 2007 e MICS 2006*

La tabella 5.6 fornisce informazioni sui 28 distretti amministrativi, in base ai dati EMIS 2007. La maggioranza dei distretti hanno un GER sopra al 100% mostrando di avere un maggior numero di bambini nella scuola provenienti dalla popolazione globale. Tuttavia, questo potrebbe anche significare che la maggioranza dei bambini in questi distretti sono troppo vecchi o troppo giovani. D'altro canto, alcuni distretti hanno un GER che è meno del 100%. Ci sono diversi fattori che contribuiscono a un così basso GER. Per esempio, i principali centri urbani come Blantyre e Lilongwe, hanno un basso GER, rispettivamente 77% e 90%. Questo, probabilmente, è dovuto al fatto che nelle aree urbane un maggiore numero di bambini frequenta classi prima di entrare ufficialmente nella scuola e ciò

permette loro di entrare alla giusta età, di sei anni, e quindi le scuole non hanno un grande numero di studenti fuori età. Altri fattori possono spiegare tali differenze tra i distretti: differenze nei tassi di ripetenza, la possibilità dei bambini di vivere in un particolare distretto e frequentare una scuola di un altro distretto.

I tassi di accesso per il livello 8 vanno dal 48 al 59% nella regione Nord, dal 42% al 18% nella regione centro, dal 57% al 22% nella regione Sud. La regione centro ha il più basso tasso di accesso al livello 8 rispetto alle altre regioni. Le variazioni regionali mostrano che c'è un accesso iniquo all'educazione primaria. Come indicato precedentemente, tutte le regioni hanno alti tassi di accesso per il livello 1 e ciò significa che più bambini sono ammessi nella scuola primaria. Tuttavia, pochi distretti (Mzimba, Rumphu, Nkhatabay e Blantyre) hanno dei tassi di accesso al di sopra del 50% per il livello 8. La maggioranza dei distretti ha un tasso di accesso al di sotto del 40%. Il basso tasso di accesso al livello 8 indica che molti bambini abbandonano la scuola. EMIS (2007) mostra che la maggioranza dei bambini abbandona la scuola a causa di responsabilità familiari che includono l'essere orfani, il prendersi cura dei genitori ammalati, l'esecuzione di lavori domestici e il lavoro per contribuire al reddito della famiglia. Tabella 5.6: GER e PCR per i 28 distretti amministrativi, 2007

	Ragazzi		Ragazze		Totale	
	GER	PCR	GER	PCR	GER	PCR
<b>Nord</b>						
Chitipa	159	88	134	66	146	76
Karonga	134	62	126	47	130	54
Rumphu	157	81	165	80	161	81
Mzimba	136	67	131	55	134	61
Mzuzu	98	53	102	56	100	55
Nkhatabay	136	75	135	63	136	69
Likoma	112	50	120	62	116	57
<b>Centro est</b>						
Ntchisi	100	36	113	38	107	37

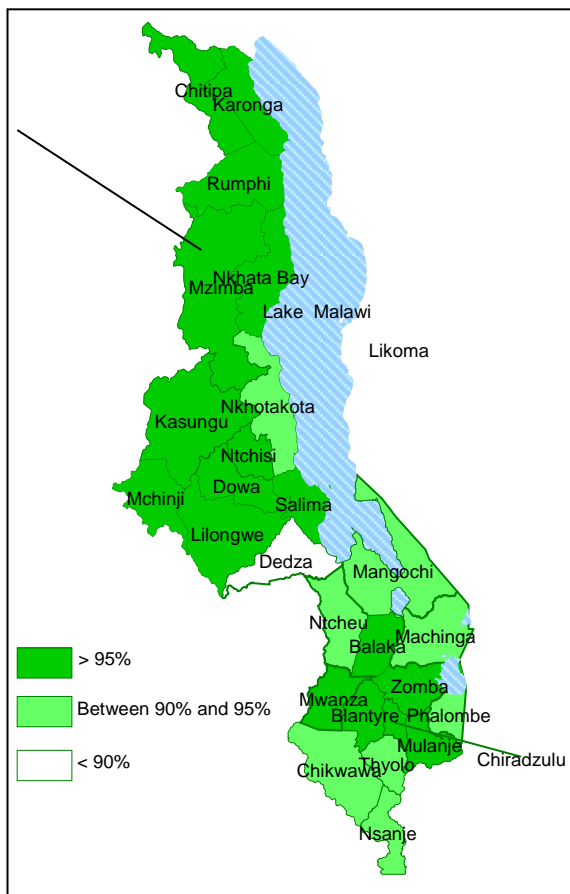
Nkhotakota	111	42	106	32	109	37
Salima	85	29	85	23	85	26
Dowa	110	35	117	33	114	34
Kasungu	119	45	129	40	124	42
<b>Centro ovest</b>	-		-		-	
Mchinji	102	35	103	28	102	31
Lilongwe	88	31	92	26	90	29
Dedza	83	21	86	18	85	20
Ntcheu	111	40	115	36	113	39
<b>Sud est</b>	-		-		-	
Mangochi	79	22	81	17	80	20
Balaka	116	41	113	31	115	37
Machinga	90	26	91	19	90	22
Zomba	93	34	94	28	94	31
<b>Sud ovest</b>						
Nsanje	119	51	114	27	116	39
Chikwawa	96	38	93	21	95	30
Blantyre	77	38	78	34	77	39
Mwanza	117	39	121	28	119	33
<b>Isole Shire</b>			-		-	
Phalombe	102	32	106	25	104	29
Mulanje	94	33	98	27	96	30
Thyolo	101	35	103	26	102	31
Chiradzulu	110	43	112	36	111	39

Fonte : EMIS 2007

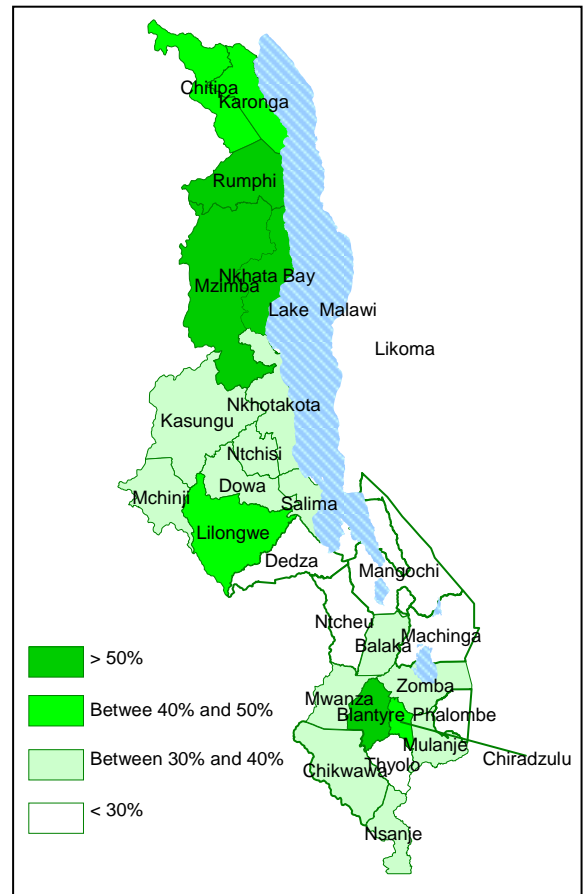
Le mappe 5.1 e 5.2 forniscono ulteriori informazioni della probabilità di accesso al livello 1 e 8 secondo i dati MICS.

**Le mappe 5.1 & 5.2: la probabilità di accesso al livello 1 e 8 secondo i distretti**

**Tasso di accesso livello 1**



**Tasso di accesso al livello 8**



Fonte: MICS 2006

Riguardo l'accesso al livello 1, le differenze tra i distretti sono sottili, la maggior parte è sopra il 90% (che è consistente con i dati amministrativi). La sola eccezione è Dedza che è all'88%. Otto distretti si attestano al 90% e al 95% (Nkhotakota, Mangochi, Ntcheu, Machinga, Phalombe, Thyolo, Chikwawa e Nsanje). Tutti gli altri mostrano una probabilità di accesso allo standard 1 sopra il 95%. Riguardo alla probabilità di accesso al livello 8, le situazioni sono più variabili. Un minor numero di distretti sono maggiori del 50%, (Rumphi, Nkhatabay e Mzimba), mentre 6 di loro rimangono ad un livello molto basso di completamento: Dedza (18%), Mangochi (25%), Ntcheu (29%), Machinga (24%), Phalombe (22%) e Thyolo (27%).

## II.2 Le disparità regionali e distrettuali nell'educazione secondaria

Il GER per l'educazione secondaria è molto basso, meno del 30 % in tutte le tre regioni (Tabella 5.7) del Malawi. Questo mostra che, il Malawi, ha un basso tasso di accesso all'educazione secondaria .

**Tabella 5.7: Indicatori sull'educazione secondaria secondo la regione**

	Secondo EMIS2007		Probabilità di accesso secondo MICS			
	GER	Tasso di accesso al Livello 4	Livello1	Livello2	Livello3	Livello4
Nord						
ragazzi	32%	29%	46%	40%	27%	17%
ragazze	24%	19%	35%	24%	12%	7%
totale	28%	24%	40%	31%	19%	12%
Centrale						
ragazzi	17%	15%	22%	20%	17%	12%
ragazze	13%	10%	19%	15%	8%	6%
totale	15%	12%	20%	17%	12%	9%
Sud						
ragazzi	17%	16%	32%	31%	25%	19%
ragazze	13%	10%	23%	17%	10%	7%
totale	15%	13%	26%	23%	12%	12%
Malawi	16%	14%	25%	21%	15%	11%

Fonte : EMIS e MICS

Il GER per l'educazione secondaria è molto basso, meno del 35% in tutte le tre regioni del Malawi. Questo mostra che un maggior numero di bambini ha meno accesso all'educazione secondaria in Malawi. In più, la tabella indica che ci sono meno ragazze che hanno acceso all'educazione secondaria dei ragazzi rispetto alle altre regioni. Il tasso

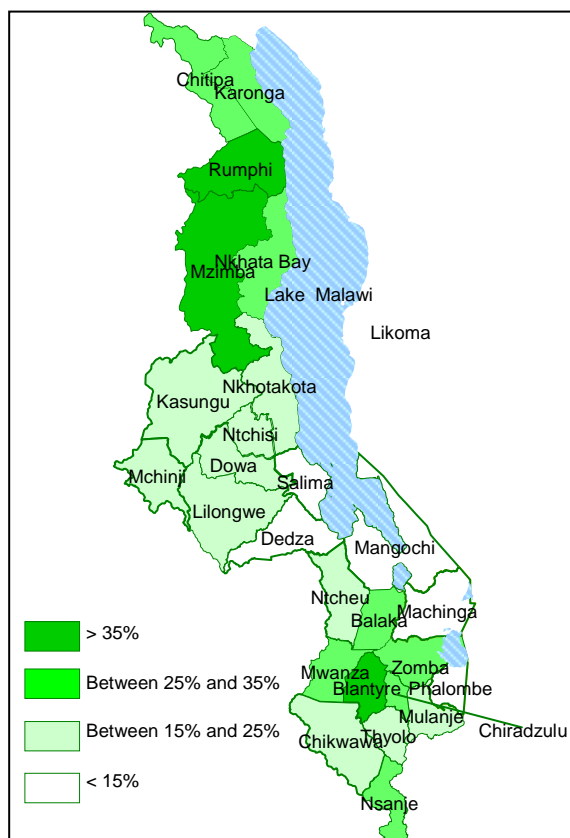
di accesso al 4% è molto basso tra le regioni, con una media del 12%. Il basso accesso al livello 4 mostra che molti bambini abbandonano la scuola secondaria senza raggiungere il livello 4. Usando i dati del rapporto MICS (2006), sullo stesso indicatore, c'è una simile tendenza per la quale l'accesso al livello 4 è molto basso, meno del 13% sulla media tra le regioni e poche ragazze raggiungono il livello 4. La regione centro appare avere il più basso livello con una media del 9%.

La probabilità di accesso all'educazione secondaria è generalmente molto bassa. La percentuale nelle iscrizioni diminuisce verso le classi superiori. La maggiore diminuzione è osservata tra il livello 2 e il livello 3 indicando che la maggior parte dei bambini non supera gli esami nazionali, (il JCE) che sono prescritti dopo i primi due anni della scuola secondaria. Il tasso di promozione per il JCE è stato del 56.09% e mostra che una buona percentuale di bambini non riesce a raggiungere il livello 3.

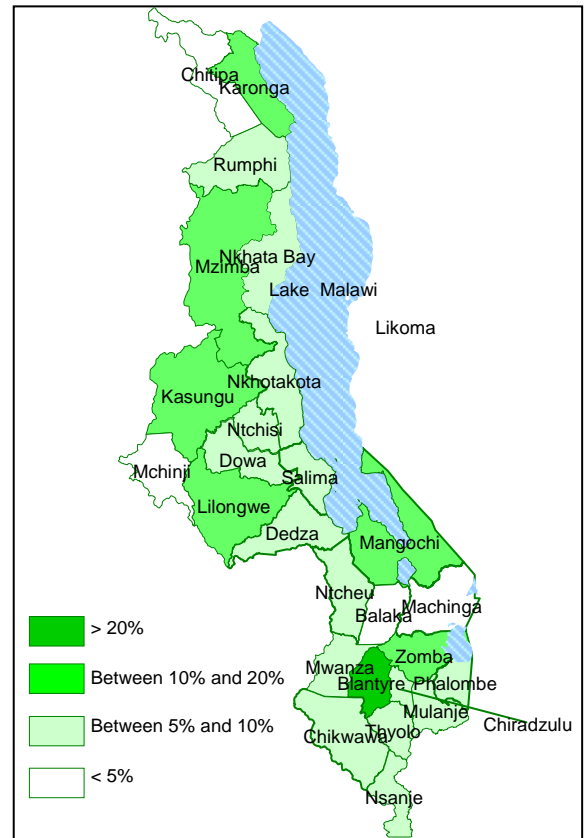
La probabilità di accesso ai livelli 1 e 4, derivata da MICS, è mostrata nelle mappe 5.3 e 5.4

### Mappe 5.3 & 5.4: probabilità di accesso ai livelli 1 e 4 secondo i distretti

**Tasso di accesso al livello 1**



**Tasso di accesso al livello 4**



Fonte: MICS 2006

La regione Nord ha il più alto tasso di accesso al livello 1, che è il doppio di quello osservato nelle altre regioni. La mappa 5.3 mostra che è particolarmente alto per Rumphu (43%), Mzimba (45%), e rimane particolarmente basso in Machinga (15%), Machinga (11%) Phalombe (14%) e Dedza (11%). L'accesso al livello 4 è molto basso, La regione Nord è allo stesso livello della regione Sud (12%), mentre quella centrale è ad un livello più basso (9%). Ciò implica un migliore abbandono scolastico nella regione Sud e più bassa nella regione Nord. Al livello distrettuale, la mappa 5.4 mostra che il distretto di Blantyre ha il valore massimo (30%), mentre 19 distretti hanno meno del 10%, di cui tre al di sotto del 5%: Chitipa (4%), Balaka (4%) e Machinga (2%).

### III. Disparità nell'efficienza interna e sui risultati dell'apprendimento

#### III.1 Le disparità di genere sull'efficienza interna

I tassi di ripetenza degli studenti generalmente calano progressivamente attraverso i vari livelli, ad eccezione del livello 8 dove la ripetenza aumenta. In generale, i ragazzi ripetono più delle ragazze.

**Tabella 5.8: La tendenza dei tassi di ripetenza per livello nelle scuole primarie, 1999 e 2006.**

	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5	Livello 6	Livello 7	Livello 8
2006								
Maschi	24.8	21.9	23.4	17.9	16.4	13.2	11.0	16.4
Femmine	24.3	21.0	22.2	16.6	15.7	12.5	11.2	14.5
Totale	24.5	21.4	22.8	17.2	16.1	12.8	11.1	15.6
1999								
Totale	18.8	16.6	16.6	13.9	11.7	11.3	10.1	13.9

Fonti: CSR, 2004, EMIS 2006, 2007.



*Qui la ripetenza è calcolata come il numero di ripetenti al livello X nell'anno t diviso per il totale delle iscrizioni al livello X nell'anno t-1. Perciò la ripetenza si riferisce all'anno t-1.*

**Tabella 5.9: Tassi di ripetenza per livello nelle scuole secondarie (tutti i tipi di scuole), 2007**

	Livello 1	Livello 2	Livello 3	From 4
Femmine	0.8	7.7	1.8	11.1
Maschi	1.1	12.1	2.9	13.6
Totale	1.0	9.8	2.2	12.1

*Fonte: EMIS 2007*

*Qui la ripetenza è calcolata come il numero di ripetenti al livello X nell'anno t diviso per il totale delle iscrizioni al livello X nell'anno 2006. Perciò la ripetenza si riferisce all'anno 2006.*

I dati EMIS mostrano un tasso di abbandono medio al livello primario di circa il 5 %, tratto dai risultati derivanti dal rapporto sulle famiglie. Mentre le ragazze rimangono di più dei ragazzi nei primi anni di scuola, iniziano ad abbandonare a tassi elevati dopo il livello 4. Il matrimonio e le gravidanze precoci sono due delle principali cause. Per i ragazzi, le responsabilità familiari e la necessità di andare a lavorare sono le maggiori ragioni evocate.

**Tabella 5.10 I tassi di abbandono a livello primario nel 1999 e 2006, per genere (tutti i tipi di scuole)**

	Std 1	Std2	Std3	Std4	Std5	Std6	Std7	Std8
2006								
Male	6.3	5.4	4.7	4.6	4.3	4.1	3.8	3.9
Female	6.0	5.0	4.5	4.8	4.8	5.7	6.5	7.5
Total	6.1	5.2	4.6	4.7	4.5	4.9	5.1	5.5
1999 Total	13.9	11.1	9.3	8.9	7.7	8.3	8.3	8.2

*Sources: CSR, 2004, EMIS 2006, 2007*

I tassi di abbandono scolastico sono molto più alti al livello secondario, in media 8.3%. Le ragazze sono molto più a rischio, come già accennato, di abbandonare la scuola rispetto ai loro coetanei maschi.

**Tabella 5.11 Tassi di abbandono al livello secondario nel 2006, per genere (tutti i tipi di scuole)**

	Livello I	Livello II	From III	From IV
Male	8.4	6.8	6.7	6.3
Female	11.7	8.6	10.1	8.2
Total	9.9	7.6	8.0	7.1

*Fonte: EMIS 2006, 2007*

## III.2 Disparità nei risultati dell'apprendimento

### III.2.1 L'alfabetizzazione in relazione al genere e all'area geografica

L'importanza dell'alfabetizzazione appare soprattutto nelle aree rurali, dove le opportunità di leggere e scrivere sono scarse e le persone ricadono più facilmente nell'analfabetizzazione. Le disparità di genere sono meno accentuate: mentre le ragazze tendono a restare indietro nei primi livelli, esse raggiungono i loro coetanei maschi dopo il livello 4. I bassi tassi di alfabetizzazione delle ragazze sono soprattutto correlati a bassi livelli di educazione. Le disparità osservate nei livelli iniziali tra ragazzi e ragazze potrebbero essere legate a specifici percorsi culturali e comportamentali<sup>68</sup>.

**Tabella 5.12: Percentuale della popolazione 22-44 anni che è alfabeta, secondo il genere e la posizione geografica**

Maschio urbana	area	Femmina urbana	area	Maschio area rurale	Femmina area rurale
92%		79%		79%	49%

Fonte: dati MICS 2006

## III.2.2 Risultati nell'apprendimento

### III.2.2.1 SACMEQ

Le differenze nel raggiungimento del livello minimo di padronanza nella lettura aumentano attraverso il genere e la posizione geografica. Osservando i livelli minimi di padronanza, è possibile vedere che le ragazze (6.6%) fanno peggio dei ragazzi (10.5%). Un simile percorso è mostrato nelle questioni di genere, per le persone che raggiungono un livello desiderabile di padronanza nella lettura. Tuttavia, in questa categoria, i risultati dei

---

<sup>68</sup> In Malawi, le ragazze tendono ad essere più timide dei ragazzi e inoltre i ragazzi sono più aggressivi nei loro approcci. Ciò è legato alla cultura locale per cui i ragazzi sono più liberi e meno protetti delle ragazze, specialmente ai livelli iniziali quando un genitore non può staccarsi dal figlio.. Oltre il livello 4 le ragazze ricevono una maggiore indipendenza che porta una maggiore competizione con i loro coetanei maschi.

ragazzi sono leggermente migliori di quelli delle ragazze. Anche i risultati degli studenti che provengono da gruppi socio-economici modesti non sono buoni.

I risultati degli studenti tendono anche a variare a seconda che essi provengano da un'area urbana o da un'area rurale: gli studenti che vivono nelle grandi città hanno migliori opportunità di raggiungere un livello minimo di competenze, maggiore di quelli che vivono in altre aree. Infatti, più studenti provenienti dalle grandi città (20.5%) hanno raggiunto minimi livelli di padronanza rispetto a quelli che provengono da piccole città o da aree rurali o isolate (rispettivamente 8.1% e 6.5%). Similmente, le grandi città hanno un leggero numero di studenti in più che raggiungono buoni risultati rispetto a quelli che provengono da altre aree, sebbene tutte le aree non risultino raggiungere risultati omogenei. Disparità sono anche state osservate nelle le divisioni: gli studenti provenienti dalle divisioni della regione Sud est e della regione Sud ovest risultano avere migliori prestazioni; mentre i bambini che vivono nella regione Centro-Est e Nord, sono più penalizzati.

**Tabella 5.13: percentuale di studenti che raggiungono un livello minimo e desiderabile nel padroneggiare la lettura (SACMEQ II)**

	<b>Studenti che raggiungono un livello minimo__di padronanza nella lettura % (SE)</b>	<b>Studenti che raggiungono un livello desiderabile di padronanza della lettura (%) SE</b>
<b>Gender</b>		
Ragazzi	10.5 (1.21)	0.5 (0.20)
Ragazze	6.6 (1.09)	0.1 (0.10)
<b>Aree rurali/isolate</b>		
Piccole città	8.1 (1.83)	0.0 (0.00)
Grandi città	20.5 (4.34)	1.7 (0.74)

<b>Divisioni</b>		
Nord	4.8 (1.75)	0.3 (0.33)
Centro est	3.1 (1.56)	0.0 (0.00)
Centro ovest	9.8 (2.16)	0.4 (0.27)
Sud est	11.8 (2.22)	0.0 (0.00)
Sud ovest	13.9 (3.16)	1.3 (0.55)
Shire Highlands	7.5 (2.09)	0.0 (0.00)
<b>Totale</b>	<b>8.6 (0.95)</b>	<b>0.3 (0.12)</b>

Fonte: SACMEQ II, 2005

### *III.3.2.2 Tassi di promozione agli esami della scuola (PSLE)*

La tabella 5.14 mostra i risultati PSLE per l'anno 2006

**Tabella 5.14: Risultati degli esami a livello della scuola primaria per genere nel 2006**

	<b>Iscritti</b>			<b>Entrati</b>			<b>Promossi</b>		
	<b>Masc hi</b>	<b>Femmi ne</b>	<b>Total e</b>	<b>Masc hi</b>	<b>Femmi ne</b>	<b>Total e</b>	<b>Masc hi</b>	<b>Femmi ne</b>	<b>Total e</b>
Total e	87,18 2	67,388	154,5 70	81,80 5	62,533	144,3 38	63,36 5	42,998	106,3 63

Fonte: EMIS 2007

Nel 2006, il 93% degli studenti ha partecipato ad un esame: sebbene le differenze che appaiono tra le ragazze e i ragazzi siano minime, più larghe discrepanze si osservano se viene considerata la posizione geografica: i tassi di partecipazione agli esami sono più bassi nelle scuole rurali (93%) che in quelle urbane (98%) e nelle divisioni della regione centro est e della regione Nord che mostrano tassi medi più bassi di partecipazione ad esami. Il tasso di promozione nel 2006 è stato del 73.7%, significando che c'è uno studente su quattro che fallisce l'esame. I ragazzi (77.4%) vanno meglio delle ragazze (68.8%) e ciò fa emergere problemi di equità. Tale risultato è tratto dai dati SACMEQ che hanno mostrato migliori risultati dei ragazzi nella lettura dell'inglese e nella matematica rispetto alle ragazze. Le scuole urbane mostrano migliori risultati di quelle che si trovano nelle aree rurali. I bambini che provengono dalle aree urbane godono di un migliore stato socio-economico rispetto a quelli che vivono nelle aree rurali. Come tali, possono avere maggiori opportunità di apprendimento quali lezioni private, librerie e materiali scolastici a casa. Essi possono anche godere di maggiore tempo libero per studiare rispetto ai loro coetanei che vivono nelle aree rurali e che devono lavorare.

**Tabella 5.15: Risultati degli esami nella scuola primaria per tipo di scuola, locazione, divisione e genere (%), 2006**

	Partecipanti agli esami (%)			Promossi (%)		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
<b>Status della scuola</b>						
Governativa	94.3	93.4	93.9	78.0	70.8	74.9
Religiosa	93.5	92.3	93.0	77.0	67.1	72.7
Pubblica	93.8	92.7	93.3	77.3	68.4	73.5
Privata	95.1	95.1	95.1	82.9	81.0	82.0
<b>Locazione</b>						
Urbana	97.8	97.5	97.7	90.0	86.9	88.5
Rurale	93.3	92.1	92.8	75.9	65.8	71.6
<b>Divisione</b>						

Nord	92.4	91.4	91.9	67.9	59.0	64.1
Centro est	93.6	86.9	90.5	71.0	59.7	66.0
Centro ovest	94.1	93.9	94.0	85.0	78.2	82.0
Sud est	92.4	94.9	93.5	79.2	70.9	75.6
Sud ovest	96.0	95.3	95.7	82.7	76.3	80.0
Shire Highlands	95.8	97.2	96.4	84.7	72.3	79.4
<b>Totale</b>	<b>93.8</b>	<b>92.8</b>	<b>93.4</b>	<b>77.4</b>	<b>68.8</b>	<b>73.7</b>

Fonte: EMIS, 2007

Ci sono grandi differenze tra le divisioni: da un tasso di promozione del 64% nella divisione Nord a 82% in quella centro est. Alcune divisioni educative, come quella centro ovest, hanno una grande popolazione urbana e semi-urbana rispetto alle altre e ciò può spiegare tali differenze.

### III.3.2.3 Gli esami a livello secondario: 'JCE' e 'MSCE'

**Tabella 5.16: risultati degli esami 'JCE' e 'MSCE' per genere, 2006**

	Inscritti			Entrati			Promossi		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
JCE									
Totale	34,790	26,415	61,205	33,490	25,075	58,565	23,230	12,989	36,219
MSCE									
Totale	26,749	17,693	44,442	25,703	16,711	42,414	12,522	6,054	18,576
%				96.1	94.4	95.4	48.7	36.2	43.8

Fonte: EMIS, 2006, 2007.

Le ragazze sono più deboli dei ragazzi ad entrambi i livelli: questo è osservabile soprattutto al livello JCE, con 52% di ragazze che passano l'esame JCE contro il 69% dei

loro coetanei maschi. Al livello di MSCE, quasi un terzo di studentesse che partecipano agli esami, vengono promosse (36%) rispetto a quasi la metà dei ragazzi (49%). Disparità più grandi tra ragazze e ragazzi sono osservabili nei CDSSs.

**Tabella 5.17: Tasso di promozione** agli esami JCE e MSCE, locazione, e genere, 2006.

	Tassi di promozione JCE			Tassi di promozione MSCE		
	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine	Totale
<b>Status della scuola</b>						
CSS	86.4	74.1	79.6	58.8	45.8	53.5
CDSS	63.4	41.1	54.2	39.1	20.7	33.0
Apertura della scuola	53.4	40.4	47.4	46.2	40.1	43.2
Pubblica	69.3	50.0	61.2	46.6	33.0	41.5
Privata	69.5	59.0	64.8	56.0	43.8	50.4
<b>Area</b>						
Urbana	76.0	70.0	73.2	54.3	44.4	49.8
Rurale	68.0	47.0	59.2	47.2	83.1	41.9
<b>Divisione</b>						
NED	72.3	52.8	63.7	51.0	35.9	44.9
CEED	60.0	39.0	51.3	45.4	29.4	39.4
CWED	68.4	52.5	61.4	52.2	36.7	45.8
SEED	70.1	58.2	65.0	52.0	43.4	48.5
SWED	70.3	56.0	64.2	45.0	39.7	42.9
SHED	77.6	53.7	67.6	45.6	30.2	40.0
<b>Totale</b>	<b>69.4</b>	<b>51.8</b>	<b>61.8</b>	<b>48.7</b>	<b>36.2</b>	<b>43.8</b>

Fonte: EMIS 2007.



Le scuole rurali vanno meno bene di quelle urbane; le ragazze che frequentano le scuole rurali sono particolarmente a rischio di fallire gli esami. Le variazioni tra le divisioni sono evidenti: i tassi di promozione JCE vanno dal 51% nelle divisioni della regione centro est, al 68% nelle divisioni della regione Shire Highlands. Secondo i tassi di promozione calcolati da MSCE, essi variano da 39% nelle divisioni della regione centro est al 48% nelle divisioni della regione Sud est. La situazione delle ragazze è particolarmente critica nelle divisioni della regione centro est, dove rispettivamente il 39% e il 29% di studentesse superano il JCE e il MSCE.

#### **IV. L'equità nella distribuzione delle risorse pubbliche nel settore educativo**

Per una data generazione, ogni bambino non beneficerà dello stesso ammontare di risorse pubbliche, e ciò è dovuto a differenti cause. Coloro che non frequenteranno mai la scuola non beneficeranno delle risorse destinate al sistema educativo, mentre gli altri potranno beneficiare di un aumento di tali risorse, relative al numero di anni che stanno nel sistema. La condivisione delle risorse pubbliche dipende allora

- i) dalle disparità nella distribuzione alle scuole.
- ii) dall'aumento dell'unità di costo con il livello educativo.

Al fine di valutare la proporzione di risorse pubbliche messo a disposizione dell'educazione in Malawi, diventa necessario determinare, la distribuzione del livello terminale con una data coorte e il corrispondente ammontare delle risorse accumulate.

**Tabella 5.18: Distribuzione strutturale delle risorse pubbliche ad una pseudo coorte di 100 bambini**

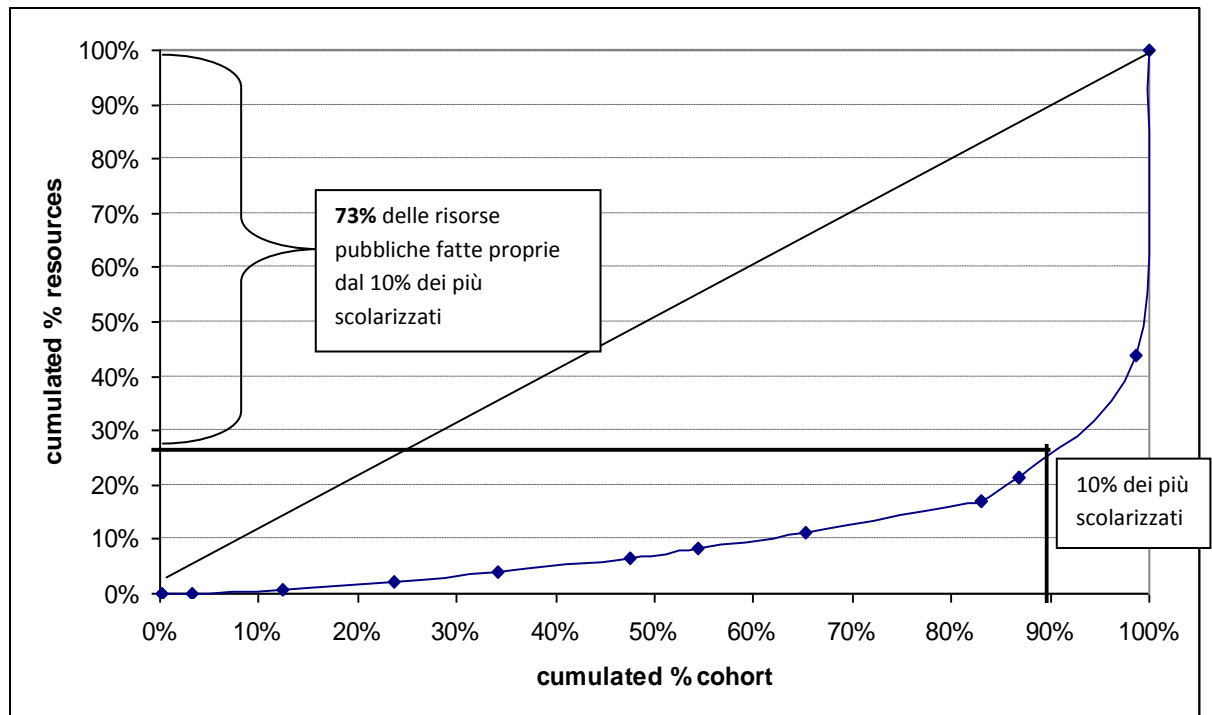
	Coorte		Risorse					Distribuzione cumulativa	
			Costi			Accumulati per coorte			
Livello	Tassi di accesso	Livello finale	Unità di costo	Numero di anni	Costo del livello finale	In MWK (Malawi Kuacha)	% totale	Coorte	Risorse
Numero di scuole	100%	0,1%	0		0	0	0,0%	0,0	0,0%
S1	99,9%	3,1%	3,019	1	3,019	93	0,1%	3,2%	0,1%
S2	96,8%	9,2%	3,019	1	6,039	556	0,7%	12,4%	0,9%
S3	87,6%	11,3%	3,019	1	9,058	1,023	1,4%	23,7%	2,2%
S4	76,3%	10,5%	3,019	1	12,078	1,262	1,7%	34,2%	3,9%
S5	65,8%	13,3%	3,019	1	15,097	2,013	2,7%	47,5%	6,5%
S6	52,5%	6,8%	3,019	1	18,117	1,234	1,6%	54,3%	8,2%
S7	45,7%	11,0%	3,019	1	21,136	2,326	3,1%	65,3%	11,2%
S8	34,7%	17,7%	3,019	1	24,155	4,267	5,6%	83,0%	16,9%
F1	17,0%	0,0%	30,292	1	54,447	-	0,0%	83,0%	16,9%
F2	17,0%	3,9%	30,292	1	84,739	3,305	4,4%	86,9%	21,2%
F3	13,1%	0,0%	30,292	1	115,031	-	0,0%	86,9%	21,2%
F4	13,1%	11,8%	30,292	1	145,323	17,148	22,7%	98,7%	43,9%
Educazione superiore*	1,30%	1,3%	780,479	4	3,267,240	42,474	56,1%	100,0%	100,0%

Fonte: EMIS 2007

La tabella 5.18 mostra che il 3.1% degli studenti che abbandonano la scuola dopo il livello 1 dell'educazione primaria beneficiano solo dello 0.1% di risorse pubbliche, mentre i pochi che raggiungono l'educazione superiore (1.3%) beneficiano del 56% delle risorse. Tra questi valori estremi, possiamo vedere che l'11.8% che abbandonano dopo avere completato l'educazione secondaria, beneficeranno dello 22.7% delle risorse pubbliche, mentre gli studenti che abbandonano dopo avere completato la scuola primaria (17%) avranno beneficiato dello 5.6%. Ciò tende a mostrare le disparità nella distribuzione delle risorse pubbliche in favore di quelli che completano la scuola secondaria e superiore, che sono molto pochi rispetto alla popolazione (1.3% GER, 52 studenti per 100,000 abitanti).

A questo punto può essere utile costruire la curva di Lorenz (curva di concentrazione) dalle due ultime colonne della tabella 5.18.

**Figura 5.7: la curva di Lorenz per il Malawi**



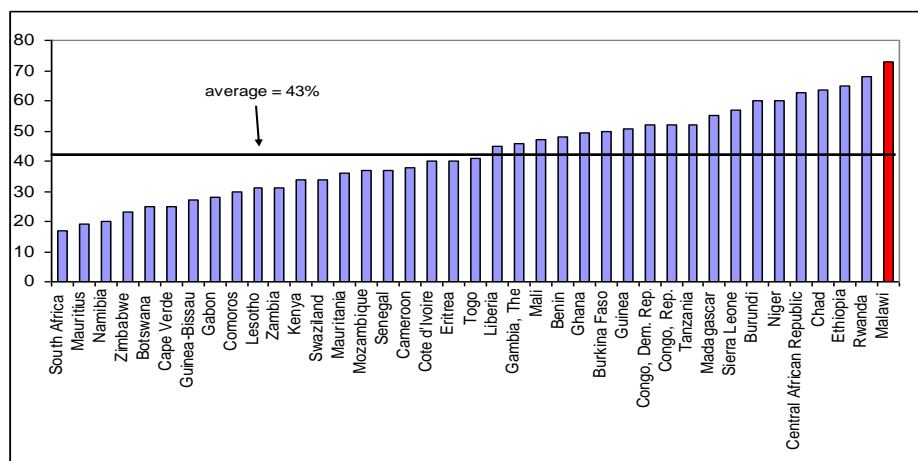
Fonte: EMIS 2007

La linea diagonale di questa figura, corrisponde alla perfetta equità nella distribuzione delle risorse pubbliche tra tutti gli individui. La curva rappresenta la situazione attuale in Malawi, e possiamo osservare che differisce in modo significativo dalla diagonale di riferimento. Al fine di valutare l'importanza di questa deviazione, possiamo prendere in considerazione due indicatori:

- Il primo è l'indice Gini, ottenuto dividendo l'area tra la diagonale e la curva con l'area del triangolo definita dalle curve e dall'asse di riferimento. Questo indicatore va da 0 a 1 e il suo valore è basso più la curva si avvicina alla diagonale. In Malawi, nel 2007, l'indice Gini è dello **0,78**;
- Il secondo indicatore è la condivisione delle risorse pubbliche appropriate dal 10% della popolazione maggiormente scolarizzata. Questo indicatore raggiunge il **73%** in Malawi.
- Una volta ancora, può essere utile fare riferimento ad una comparazione internazionale. La figura 5.6 mostra la condivisione di risorse pubbliche che può essere osservata in alcuni Paesi africani. Il valore medio di questo indicatore è del 43%. Sotto questo

punto di vista, il Malawi appare essere il Paese che fornisce la più iniqua distribuzione di risorse pubbliche per l'educazione.

**Figura 5.8: distribuzione di risorse pubbliche per il 10% dei più scolarizzati, in Africa**



Fonte: Banca Mondiale, 2009

Prendendo in considerazione l'incidenza del beneficio, è possibile comparare, per esempio, l'ammontare di risorse globali consumato dai ragazzi, ragazze di altre categorie, secondo la distribuzione della scuola di ogni categoria e la condivisione di ogni categoria nella popolazione globale. La tabella 5.19 mostra tali indicatori. Le persone che vivono nelle aree urbane rappresentano l'88% della popolazione globale ma beneficiano del 53% delle risorse pubbliche destinate all'educazione, cosicché la popolazione urbana beneficia almeno 8.4 volte in più delle risorse a disposizione rispetto alla popolazione rurale. In più, possiamo osservare la situazione tra i bambini che provengono dalle famiglie più ricche e quelli che provengono dalle famiglie più povere: se ogni gruppo è di circa il 20% della coorte globale, i più ricchi beneficiano del 68% delle risorse pubbliche mentre i più poveri solo del 6%. Di conseguenza, l'indice di appropriazione è quasi 11.4 volte più alto per i ricchi rispetto ai poveri.

**Tabella 5.19: incidenza di beneficio in Malawi**

	No ed.	Primaria	Secondaria	Superiore	Totale (a)	% della popolazione (b)	(a)/(b)	Indice di appropriazione
<b>Genere</b>								
Femmine	0%	9%	13%	27%	48%	51%	0.95	1.00
Maschi	0%	8%	14%	29%	52%	49%	1.05	1.11
<b>Area</b>								
Rurale	0%	15%	18%	13%	47%	88%	0.53	1.00
Urbana	0%	2%	9%	43%	53%	12%	4.45	<b>8.41</b>
<b>Indice di ricchezza</b>								
q1	0%	3%	2%	0%	6%	20%	0.28	1.00
q2	0%	3%	3%	0%	6%	20%	0.30	1.07
q3	0%	3%	4%	2%	9%	19%	0.48	1.70
q4	0%	4%	5%	3%	11%	20%	0.56	1.98
q5	0%	3%	14%	51%	68%	21%	3.24	<b>11.46</b>

Fonte: MICS, EMIS 2007

*Come leggere la tabella: sappiamo che i bambini che provengono dalle famiglie più povere (q1) rappresentano il 20% degli studenti che frequentano l'educazione primaria (tabella 5.1); il 17% di risorse vanno ai bambini che lasciano l'educazione dopo la scuola primaria.. Di conseguenza, i bambini provenienti dalle famiglie più povere, hanno il  $20\% \times 17\% = 3.5\%$  delle risorse globali allocate per l'educazione. Questa percentuale può essere calcolata per tutte le categorie presenti nella tabella, a ogni livello educativo. Per ogni categoria, la somma delle risorse accumulate a ogni livello, dà la proporzione delle risorse pubbliche accumulate secondo la corrispondente distribuzione e necessita di essere comparata al peso delle categorie tra la popolazione. Per esempio, i bambini che provengono dalle famiglie più ricche rappresentano il 21% della popolazione mentre ricevono il 68% delle risorse pubbliche destinate all'educazione.*

## Capitolo V

### L'efficienza della scuola, la malnutrizione e i risultati nell'apprendimento.

#### Sommario

*Nei capitoli precedenti, sono stati esaminati vari aspetti del settore educativo malawiano e analizzati i gradi di efficienza con il quale riesce a far progredire gli studenti attraverso il sistema. Tuttavia, è anche necessario considerare quanto gli studenti effettivamente apprendono e, questo capitolo, fornisce tale informazione attraverso i dati EMIS, i dati sugli esami nazionali e rapporti comparati e standard sul livello di raggiungimento delle competenze di base nella scuola primaria, vale a dire, il monitoraggio dei risultati dell'apprendimento, chiamato: 'Monitoring Learning Achievement (MLA)' e il consorzio dei Paesi dell'Africa meridionale per il monitoraggio della qualità dell'educazione, chiamato: 'Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)'. Si usa una prospettiva comparata con gli altri Paesi SADC al fine di descrivere, in modo dettagliato, i livelli dei risultati scolastici e discutere la correlazione tra le caratteristiche della scuola e i risultati scolastici. Il capitolo affronta anche il problema della malnutrizione, che è stata frequentemente citata dalla letteratura, come un fattore che ha dirette implicazioni sulle iscrizioni scolastiche e sulla capacità di apprendere in modo effettivo. Le grandi sfide che deve affrontare il sistema della scuola primaria in Malawi, sono legate alla creazione di un ambiente che faciliti l'apprendimento dei propri allievi. Per esempio, SACMEQ1 ha esaminato i livelli di alfabetizzazione della lingua inglese al livello 6 in differenti (o il livello equivalente) in diversi della regione SADC. In Malawi, meno dell'1% di tutte le misurazioni degli alunni hanno raggiunto un livello di padronanza 'desiderabile', mentre il 21.6% ha raggiunto un livello di padronanza 'minimo'. Inoltre, i risultati mostrano che le maggiori differenze si riscontrano tra i bambini in grandi città e il resto del Paese, e attraverso i livelli socio-economici. Esistono anche piccole differenze tra (i) i bambini più ricchi rispetto ai bambini di tutte le altre categorie socio-economiche e (ii) i bambini che vivono nelle città rurali, rispetto ai bambini che vivono nelle aree urbane. Esiste anche un piccolo divario di genere, in quanto, le ragazze non vanno bene a scuola quanto i ragazzi. In particolare, le ragazze*

*che sono povere e che vivono nelle aree rurali, costituiscono il gruppo maggiormente a rischio di abbandonare la scuola prima del completamento del ciclo primario (vedere il capitolo 5, sull'equità), e sono anche il gruppo che ha meno opportunità di raggiungere soddisfacenti livelli di apprendimento, anche se riescono a completare il ciclo primario. Se si comparano i risultati dei tests SACMEQ di sei altri Paesi, dell'Africa dell'Est e del Sud Africa, il Malawi ha la più bassa percentuale di alunni con livelli minimi di padronanza nella lettura.*

*Uno studio effettuato dall'UNESCO, sul monitoraggio del raggiungimento dell'apprendimento, (MLA, 1999), ha misurato 4 risultati scolastici relativi alle competenze di vita (in inglese, 'life skills'), nell'alfabetizzazione e nell'abilità numerica, comparando diversi Paesi SADC.*

*La tabella 5.1 rivela che la prestazione globale del Malawi è comparabile a quella di altri Paesi comparati, sebbene abbia un tasso di alfabetizzazione più basso. Anche per quanto riguarda le abilità numeriche, il Malawi è posizionato al livello più basso. E' interessante notare, che la prestazione globale sulle competenze di vita è superiore di quella di tutti gli altri paesi SADC; questo dato può essere interpretato come la dimostrazione dell'importanza delle strategie finalizzate a migliorare la salute e a prevenire l'HIV/AIDS. Il livello dell'inglese, lingua usata nei test per valutare l'alfabetizzazione e le competenze numeriche, potrebbe avere contribuito ai bassi risultati del Malawi. Al contrario, il test sulle competenze di vita, usa un inglese più semplice. Un altro fattore che potrebbe spiegare l'alto livello dei risultati sulle competenze di vita, è che tali competenze, fanno parte della conoscenza generale che i bambini apprendono fuori dalla scuola; mentre, i tests sull'alfabetizzazione, misurano le competenze che sono raggiungibili solo attraverso un insegnamento a scuola. Tali risultati alimentano il dibattito sull'importante ruolo del linguaggio locale nel raggiungimento dell'apprendimento iniziale e suggerisce che la piena attuazione dell'attuale politica linguistica nazionale contribuisce a migliorare i risultati dell'apprendimento. Lo studio MLA, fornisce anche dati disaggregati, riguardanti il genere, la popolazione urbana o rurale e il tipo di scuola (pubblica o privata).*

*La media dei risultati dei tests, in tutte le aree (alfabetizzazione, abilità numeriche, competenze di vita) mostrano una differenza del 3.3 punto percentuale in favore dei ragazzi. Le differenze tra gli alunni che vivono in aree urbane e quelli che vivono in aree rurali, sono minime; si riscontra una differenza del 2.2 punto percentuale in favore delle scuole urbane e questo è uno dei più bassi risultati tra i Paesi che sono stati comparati.*



*Tuttavia, le differenze tra le scuole private e le scuole pubbliche, sono maggiori con il 6.2 punti percentuale in favore delle scuole private (8 punti percentuale per la sola alfabetizzazione). Tale differenza è, approssimativamente, al livello medio, rispetto agli altri Paesi SADC.*

## **I L'ambiente in relazione all'apprendimento nelle scuole primarie.**

Oltre a guardare i risultati dei tests, è anche necessario capire le caratteristiche dell'ambiente dove avviene l'apprendimento. Ora vengono prese in considerazione una serie di tematiche che hanno un impatto sull'apprendimento scolastico.

Gli alunni al livello 6, erano molto vecchi, e tale risultato, conferma le problematiche affrontate nel capitolo precedente, sulle iscrizioni nella scuola primaria. L'età media dei bambini al livello 6, era al di sopra dei 15 anni, mentre l'età media dovrebbe essere tra gli 11 e i 12 anni. L'ambiente delle classi di livello 6 era, generalmente, povero e privo di strumenti; infatti, nel 14% dei casi, mancavano le attrezzature scolastiche di base, come le lavagne. Solo il 35% degli allievi aveva una sedia e solo il 29% aveva un posto dove scrivere; meno della metà delle classi avevano una cattedra per gli insegnanti; solo la metà delle classi aveva un dizionario di lingua inglese; e gli altri materiali necessari per l'apprendimento, come le carte geografiche, erano ancora meno frequenti. In più, un mero 24% degli alunni del livello 6, potevano usufruire di una libreria di classe, mentre, solo il 26% delle scuole ha una libreria. Anche i libri di testo erano scarsi e più di un terzo degli alunni del livello 6, non avevano un libro di testo in inglese. Globalmente, le scoperte fatte da EMIS 2000, trova la seguente proporzione tra gli allievi e i libri di testo per le tre principali materie (Tabella 5.2). Tale situazione dovrebbe essere cambiata drasticamente, da quando l'agenzia svedese per la cooperazione internazionale allo sviluppo ('International Development Cooperation Agency – CIDA'), ha stanziato 11 milioni di libri di testo che ha distribuito, a partire del 2001 fino al 2005, in tutte le scuole primarie del Paese. Sfortunatamente, non esistono statistiche EMIS dopo il 2001 a questo riguardo. In futuro il governo avrà bisogno di garantire una fornitura regolare di libri di testo, facente parte del bilancio primario stanziato per il settore dell'educazione, o attraverso l'impegno dei donatori a lungo termine. Inoltre, circa un quarto degli insegnanti, ha dichiarato di non avere mai incontrato i genitori o i tutori degli alunni, nel corso dell'anno accademico; la proporzione di tale stima, varia da scuola a scuola.

Il 63% dei genitori o dei tutori degli alunni, ha rivelato l'esistenza di un PTA nella scuola che i loro figli frequentavano, mentre, il 96% degli intervistati, ha denunciato la mancanza di impegno da parte della scuola. L'80% dei genitori ha affermato che non vi era una scuola e l'8% non aveva alcuna opinione. 95% degli intervistati ha manifestato la loro convinzione che le scuole dovrebbero insegnare più competenze pratiche che teoriche. L'indagine ha rivelato che solo poco più della metà dei bambini intervistati, di età compresa tra 6-14 anni, vivono con entrambi i genitori biologici. 22% ha vissuto con la loro madre (ma non con il padre), 2% viveva con il padre (ma non con la loro madre), e il 22% ha vissuto con nessuno dei loro genitori naturali. In breve, circa un bambino su cinque ha perso uno o entrambi i genitori. Gli alunni provenienti dalle aree rurali risultano avere un tasso di abbandono scolastico maggiore rispetto agli alunni provenienti dalle aree urbane, dato che perdono un maggior numero di giorni di scuola (17 giorni persi dagli alunni delle aree rurali contro 12 giorni persi degli alunni delle aree urbane). Gli alunni provenienti da famiglie più ricche, perdono meno giorni di scuola rispetto agli alunni che provengono da famiglie meno ricche (12 giorni contro 19 giorni). I risultati del rapporto 'SACMEQ' mostrano che un quarto degli alunni del livello 6, erano assenti durante il giorno del test. Nello studio 'Ed Data', le ragioni date dai genitori per l'assenteismo dei loro figli, durante l'anno accademico precedente erano: malattie – 86%, funerali – 61%, 9% semplicemente non volevano andare a scuola – 39% a causa dell'uniforme sporca - il 34% troppo affamati - il 28%, (29%, rurali, 18% urbani), ogni tipo di lavoro - 12.5% mancanza di soldi per pagare le tasse scolastiche – 10%.

In Malawi, il livello di assenteismo degli insegnanti è cronico. Le principali ragioni suggerite a tale proposito, sono state la partecipazione ai funerali per i colleghi deceduti, troppo occupati con un secondo lavoro, partiti anche per più di una settimana per andare a prendere lo stipendio. In alcune scuole, la media del tempo passato dagli insegnanti a scuola era di 1–2 ore al giorno. Sulla base di voci non confermate, tale assenteismo sarebbe alto anche tra il personale degli uffici educativi a livello ministeriale e a livello distrettuale. In breve, apparentemente, esiste un malfunzionamento sulla chiara ripartizione delle competenze tra le risorse umane del settore dell'educazione, soprattutto a livello della scuola e questo sembra essere legato alla mancanza di incentivi per svolgere i compiti assegnati.

L'assenteismo degli insegnanti contribuisce, in modo significativo, all'interruzione dei processi dell'insegnamento e dell'apprendimento ed è legata anche al problema della ridotta mobilità degli insegnanti. Per esempio, nel 2005, uno studio realizzato dal progetto

per il miglioramento della qualità educativem chiamato: 'Improving Educational Quality (IEQ) Project', (in patenariato col Ministero dell'educazione), ha indicato che molti insegnanti non rimangono con lo stesso livello qualitativo per un periodo di tempo ragionevole. Per esempio, nel mese di ottobre, circa il 50% dei 188 insegnanti che sono stati oggetto del rapporto, nel mese di febbraio, dello stesso anno, già non stavano più insegnando nella stessa classe dove avevano incominciato. Questa preoccupante tendenza, è in disaccordo con la continuità di cui gli alunni avrebbero bisogno per acquisire le competenze di alfabetizzazione e di calcolo di base.

### **I.1 Programma scolastico.**

La natura, lo scopo e la rilevanza del programma scolastico ha un impatto significativo sull'efficacia della scuola. Ne paragrafo che segue, sono stati studiati il programma scolastico malawiano della scuola primaria e secondaria.

Recentemente, un programma scolastico della scuola primaria ed una riforma sulla valutazione, chiamata: 'Primary Curriculum and Assessment Reform - PCAR', sono in corso. Il nuovo programma scolastico (i) si basa su una strategia dell'apprendimento e dell'insegnamento più inclusiva e pedagogica, che pone al centro i differenti bisogni di chi apprende; (ii) aumenta la consapevolezza sull'HIV/AIDS; (iii) promuove una più alta coscienza di genere e (v) pone un' enfasi particolare sull'istruzione della lingua materna. Il nuovo programma scolastico, si concentra su tutti i livelli della scuola primaria ripartiti in tre macro gruppi: la scuola materna, i livelli iniziali della scuola primaria e i livelli superiori della scuola primaria. La riforma del programma scolastico, intende anche sviluppare nuovi materiali di insegnamento e di apprendimento per supportare tutti i livelli di insegnamento. Un modulo per la formazione e la valutazione, che è già disponibile, assisterà gli insegnanti nell'applicazione di una valutazione continua dei propri allievi. Nel ciclo primario, dopo ogni lezione, gli insegnanti fanno fare un test ai propri allievi per valutare l'effettivo apprendimento della lezione. Nel caso ci siano degli allievi che mostrano di non avere appreso la lezione in modo soddisfacente, l'insegnante è tenuto a impartire lo stesso giorno una nuova spiegazione, dopo la fine delle lezioni.

### **I.1.1 HIV / AIDS**

In Malawi, il tasso di prevalenza dell'HIV è stimato essere pari a circa il 20%, con gravi conseguenze per il sistema di istruzione. Numerose studi sull'impatto dell'HIV/AIDS sono stati preparati e uno studio intitolato "L'impatto dell'HIV/AIDS sulla scuola primaria e secondaria in Malawi: sviluppo di un approccio globale", riassume i risultati e l'impatto sugli insegnanti, nel corso di un periodo di 10 anni, sia in termini di decessi e sia in termini di impatto sulla ripetenza e i tassi di abbandono scolastico. I risultati di questi studi, mostrano come, in Malawi, il livello della popolazione diminuirà a causa dell'alto numero di decessi che colpisce gli adulti in età prematura, ma la crescita della popolazione in età scolare, diminuirà solo marginalmente. Questi studi prevedono che il tasso di attrito scolastico, causato dal decesso per HIV, potrebbe passare da 3 a 8 punti percentuale. Al fine di far fronte a questo più alto tasso di attrito, si stima che il governo malawiano avrà bisogno di formare circa il 50% di insegnanti in più ogni anno, in una situazione "senza morte" degli insegnanti causata da HIV. Tale previsione ha importanti implicazioni per lo sviluppo dei sistemi di formazione e dei costi degli insegnanti. Inoltre, l'aumento del numero di bambini che sono orfani a scuola, richiede maggiori investimenti aggiuntivi e di sostegno. Inoltre, l'alto tasso di abbandono degli insegnanti e degli alunni, a causa di malattie e l'aumento dei costi di opportunità<sup>69</sup>, si prevede che avrà un impatto negativo sulle condizioni di apprendimento e di insegnamento per tutti gli studenti. Gli studi sopra menzionati, mettono in luce che il problema dell'assenteismo degli insegnanti a causa dell'HIV/AIDS è un problema più grave rispetto al costo addizionale per la formazione di nuovi insegnanti.

La malnutrizione ha un impatto negativo sul tasso delle iscrizioni e sui risultati scolastici. Il Malawi è il Paese che, nell'area SADC, ha uno dei più alti livelli di malnutrizione dei bambini. Il problema, della mancanza di cibo che, in alcuni periodi dell'anno, può essere molto acuta e lo scarso uso di pratiche igienico-sanitarie verso i bambini, ha comportato che, la metà dei bambini al di sotto dei 3 anni di età, siano rachitici. Questi alti tassi non

---

<sup>69</sup> Il costo opportunità, in economia, è il costo derivante dal mancato sfruttamento di una opportunità concessa al soggetto economico. Quantitativamente, il costo opportunità è il valore della migliore alternativa tralasciata. Per decidere come investire le proprie risorse in senso lato, l'operatore economico spesso valuta i costi e i ricavi che comportano variazioni monetarie. Ma le conseguenze di una scelta non si limitano a decisioni che comportano solo costi e ricavi destinati a essere registrati nella contabilità personale o aziendale, ma riguardano anche l'impiego di altre risorse, ad esempio il tempo. I costi-opportunità si usano per valutare gli aspetti di scelte che non comportano necessariamente uno sborso monetario da parte di qualcuno, ma possono essere utili per scegliere tra diverse strategie alternative in campo economico e più in generale in ogni settore del comportamento umano.

sono variati nell'ultima decade, anche durante periodi durante i quali le derrate di cibo erano adeguate. L'arresto della crescita e la malnutrizione, sono associati con il ritardo nelle iscrizioni scolastiche, l'abbassamento del tasso di frequenza scolastica, soprattutto durante il periodo quando si soffre maggiormente la fame, da novembre ad aprile e la riduzione della capacità per gli adulti di lavorare e per i bambini in età scolare, di apprendere in modo effettivo. La recente crisi alimentare è stata acuta.

Lunghi periodi di siccità, aggiunti allo svuotamento delle riserve strategiche di grano, hanno portato alle prime carenze alimentari in Malawi verso la fine del 2001. Il risultato è stato che il raccolto è stato consumato già nel mese di gennaio. Con il tasso di malnutrizione alto fra i bambini in giovane età e fra le donne, la popolazione è stata colta dallo sconforto ed ha cominciato ad adottare vere e proprie strategie di sopravvivenza, quali il salto dei pasti ed il nutrirsi di radici selvatiche tossiche. Le capre ed i polli sono stati svenduti per comprare da mangiare. I furti di mais e di manioca si sono diffusi. Con la produzione di mais (attualmente stimata ad 1,5 tonnellate) in calo del 10% rispetto al già scarso raccolto dello scorso anno, la carenza di cibo resta preoccupante.

Un numero crescente di casi di malnutrizione specialmente fra i bambini ed alcuni casi di morti dovute a malattie legate alla fame si stanno segnalando negli ospedali.

Si calcola che circa 3,3 milioni di persone abbiano bisogno di aiuti alimentari quest'anno.

Secondo un rapporto FAO/WFP, anche se il deficit di cereali si sta attenuando leggermente, grazie alla produzione di radici e tuberi, saranno necessarie ancora 277.000 tonnellate di importazioni di cereali e 208.000 tonnellate di aiuti alimentari.

I prezzi del mais in Malawi sono cresciuti vertiginosamente fino al 500 per cento sopra il prezzo normale. In questa situazione, i bambini sono particolarmente a rischio perchè essi hanno bisogno del più alto fabbisogno nutrizionale, più di ogni altra fascia di età.

Mentre i tassi di malnutrizione nei bambini sono stati documentati, meno informazioni esistono sul tasso di malnutrizione dei bambini in età scolare. In un rapporto del 2000 sulla demografia e la salute, *'Demographic and Health Survey (DHS)'*, appare che molti bambini entrino nel livello 1 sottopeso per la loro età: il 57.4% dei bambini di 4-5 anni di età sono rachitici ed il 28% sono gravemente rachitici. Questi alti livelli di malnutrizione, riflettono una grave situazione nutrizionale che si verifica soprattutto prima del compimento dei 3 anni di età. I dati nazionali sulla malnutrizione negli adolescenti, (usualmente definiti di età compresa tra i 10-19 anni) sono limitati. In uno studio, la prevalenza della malnutrizione, nel 2000, era alta nella fascia di età 10-14 anni. Il rapporto sulle famiglie del 2000, mostra che il 17% delle donne di età compresa tra i 15 e i

19 anni, hanno un basso indice di massa corporea (BMI<18.5); questo è 2–3 volte più alto di ogni altro gruppo di donne in età riproduttiva (20–49 anni di età). In Malawi, l'inizio dell'anno scolastico (gennaio) coincide con la stagione dove il pericolo di carestie è maggiore e ciò ha un effetto deleterio sul tasso di iscrizione, di frequenza e sull'abbandono scolastico. Durante questo periodo, le famiglie tendono a mandare i bambini a lavorare per contribuire al reddito della famiglia, per comprare il cibo o per sorvegliare il cibo che già possiedono (dato che in questa stagione, aumentano i furti di cibo); molti di essi sono talmente stanchi che, dopo aver lavorato la mattina, non hanno la forza fisica per camminare a scuola. L'anemia<sup>70</sup>, causata dalla deficienza di ferro, è prevalente nel Paese, così come la mancanza di vitamina A. L'AIDS è anche una causa della malnutrizione, dell'anemia e di altre mancanze micronutrizionali. Dato che la dieta è povera, sia in termini di quantità che di qualità, i bambini che vanno a scuola, subiscono gli effetti di queste deficienze, soprattutto, per quanto riguarda la loro capacità di apprendere.

### **I.1.2 La malnutrizione**

Da quanto detto finora, risulta essere chiaro che, in Malawi, lo status nutrizionale dei bambini ha un effetto avverso sull'apprendimento e aumenta i costi durante i periodi di crisi. Lo status nutrizionale dei bambini in età scolare, è una combinazione tra la qualità e la quantità del loro attuale apporto di cibo.

---

<sup>70</sup> L'anemia (dal greco *senza sangue*) è definita dalla caduta del tasso di emoglobina (Hb) nel sangue. Per l'uomo si definisce anemia una situazione di Hb <13 g/dl, per la donna Hb <12 g/dl.

Tabella 5.5: Percentuale dei bambini di età 0–3 anni affetti da rachitismo, nella regione dell’Africa orientale e meridionale.

Paese	% di rachitismo	Anno di studio
<b>Malawi</b>	<b>47.5</b>	<b>2000</b>
Angola	47.5	2001
Lesotho	44.6	2000
Tanzania	41.3	1999
Zambia	44.0	2001/2
Uganda	35.5	2000/1
Mozambique	35.9	1997
Kenya	35.3	1998
Zimbabwe	26.5	1999
Botswana	25.3	2000

Fonte: CIA, 2010

#### Box 5.1

L’impatto del rachitismo e della malnutrizione sull’educazione e lo sviluppo.

Nei bambini, la malnutrizione è associata alla metà di tutte le morti infantili (Pelletier, 1994), per esempio, *la metà dei bambini che attualmente muoiono a causa di una malattia si sarebbero potuti salvare se fossero stati ben nutriti*. I bambini rachitici, difficilmente si iscrivono a scuola alla giusta età e, rispetto ai bambini che non soffrono rachitismo, hanno dei risultati scolastici peggiori, particolarmente in matematica (Drake,

et. al., 2002). Dal punto di vista psicologico, I bambini rachitici hanno meno capacità di lavoro rispetto ai loro coetanei, fisicamente più alti; di conseguenza, la loro ridotta capacità di lavorare e il minore esercizio delle facoltà cognitive, determina che gli individui più bassi, hanno meno capacità di guadagnare rispetto ai loro coetanei più alti, prima che essi entrino a scuola e, soprattutto, prima che compiano due anni di età. La mancanza di cibo, periodica o continuata, e le pratiche di scarsa nutrizione per i bambini, sono tra le maggiori cause della malnutrizione nel Paese. Assicurare una buona nutrizione, soprattutto durante i primi anni di vita del bambino, è un'investimento per l'istruzione del bambino. In più, i programmi che promuovono la buona salute e nutrizione del bambino sono essenziali per massimizzare la capacità del bambino ad apprendere quando si trova a scuola. La mancanza di cibo ha degli effetti devastanti per quanto riguarda l'assunzione calorico-energetica dei bambini. Secondo Latham e altri (1995), in tempi non caratterizzati da crisi, l'apporto energetico nei bambini a scuola risultava essere di solo 74% dell'ammontare raccomandato, e, si può presumere che, durante anni di crisi, tale percentuale decresca ulteriormente. La fame, durante la mattina, rappresenta un problema ricorrente nei bambini che vanno a scuola poichè, i bambini normalmente, non fanno colazione e, spesso, percorrono tanti chilometri prima di raggiungere la loro scuola e ciò compromette il loro livello di concentrazione e le capacità di apprendimento. Latham (1995) ha dichiarato che attraverso le tre aree del Malawi, tra il 50 e il 90% dei bambini vanno a scuola affamati" (Latham, et al., 1995). Durante i periodi di scarsità di cibo, il tasso delle iscrizioni nella scuola primaria, scende (a zero, in alcune scuole), in quanto i bambini sono tenuti a casa a sbrigare le faccende domestiche o perchè sono troppo stanchi per seguirle, dopo essere andati a lavorare. Un rapporto dell'UNICEF (Gallagher, et al., 2002) indica che, in Malawi, i tassi di frequenza si abbassano tra novembre e aprile, vale a dire, i mesi che sono considerati di carestia. L'anemia nei bambini, particolarmente, al di sotto dei 2 anni, ha delle conseguenze negative irreversibili sull'apprendimento (Booth and Aukett, 1997). I risultati più bassi ai tests sono stati associati all'anemia (Drake, e al., 2002). Uno studio ha trovato che i bambini americani con anemia, hanno dei risultati in matematica inferiori ai loro coetanei senza anemia (Halterman, 2001). Assicurare una dose sufficiente di ferro ai bambini, aumenta la loro crescita (Drake, et. al., 2002) e potrebbe diminuire i livelli di arresto della crescita che hanno un diretto impatto sulle iscrizioni scolastiche ed altri indicatori per la qualità dell'educazione. In Malawi, Shrestha (1994 come riportato da



Latham, e al., 1995) ha trovato che dare dosi di ferro ai bambini tra i 6 e gli 8 anni di età, nel distretto di Ntcheu, ha aumentato la coordinazione oculare e l'IQ di 7 punti. La mancanza di vitamina A, aumenta il tasso di mortalità dei bambini e può causare cecità ed aumentare l'anemia. Lo Zinco è un'altro micronutriente che è importante per la crescita dei bambini al di sotto dei cinque anni di età (Brown, et al., 2002). I bambini che mancano di tale micronutriente, quando viene somministrato, diminuiscono la gravità della diarrea (Bhutta, et al., 1999). I bambini che vivono con poco iodio, hanno un più basso IQ e funzioni cognitive minori rispetto ai loro coetanei che non hanno tale tipo di mancanza nutrizionale. Il danno più grave per quanto riguarda l'IQ, avviene prima della nascita ma, molti studi mostrano che si può verificare un miglioramento nel ragionamento astratto e nella capacità verbale quando i livelli di iodio migliorano (Drake, et al., 2002). In Malawi, la diminuzione delle iscrizioni è un problema cronico annuale: nel 2000, il problema è continuato durante l'intero anno scolastico. Durante la più attuale crisi alimentare, i pasti dispensati nella scuola, hanno costituito il solo cibo che alcuni bambini hanno ricevuto e ciò ha evitato la fame nelle famiglie che non possiedono riserve di grano o soldi per acquistare il cibo. C'è anche informazione aneddotica che suggerisce che durante tale periodo, i bambini erano iscritti a scuola per ottenere almeno un pasto al giorno. Tuttavia, l'accesso all'educazione non si configura come una domanda di educazione. Come tale, il cibo può costituire sia una barriera che un incentivo per frequentare la scuola. Intanto, i genitori malawiani devono affrontare la dura realtà dell'aumento dei costi e, allo stesso tempo, i benefici percepiti dall'educazione sono ai minimi termini.

## **II Correlazione tra le caratteristiche della scuola e i risultati scolastici**

Al fine di apprezzare le caratteristiche che influenzano l'apprendimento, questo paragrafo affronta la corrispondenza tra i risultati dell'educazione e le variabili relative, in altre parole, la misura per la quale i risultati dell'apprendimento migliorano con la variazione degli ingressi. La forza di questo rapporto ci darà un'idea sull'intera gestione del sistema; la previsione è che i cambiamenti politici, relativi ai risultati dovrebbero avere un impatto diretto sui risultati dell'apprendimento.

Questa analisi è particolarmente importante se messa in relazione con gli obiettivi prefissati ed i risultati ottenuti. La revisione misura le variazioni nei risultati, esaminando i cambiamenti del tasso di abbandono scolastico nella scuola primaria e osservando i cambiamenti nei tassi di promozione all'esame nazionale *'Primary School Leaving*

*Certificate Examination (PSLCE)*'. Usando i dati EMIS 2000, un'analisi di regressione è effettuata per esaminare la correlazione tra i cambiamenti sopra menzionati dei risultati e le variazioni delle caratteristiche di ingresso a scuola, per esempio, la percentuale di insegnanti qualificati, i costi unitari, di ripetenza, la percentuale di insegnanti donne, etc. La tabella qui sotto (5.6), riassume i risultati di quattro modelli di regressione basati sui tassi di abbandono scolastico. I primi tre modelli usano il tasso di abbandono scolastico nella scuola primaria per misurare i risultati degli studenti; l'ultimo usa il tasso di promozione dell'esame PSLCE. I primi due modelli misurano la variabilità nei tassi di abbandono scolastico dal livello 1 all'8 basati sulla variabilità dei risultati. Il modello differisce rispetto a quello dove essi usano delle variabili di risultati leggermente diverse. L'abbandono scolastico è calcolato con una formula semplificata: in ogni scuola, gli studenti che non ripetono, al livello 8, sono divisi dai loro coetanei che non ripetono al livello 1. Tale processo fornisce una media di abbandono scolastico del 31%. Il terzo modello misura la variabilità nel tasso di abbandono scolastico dal livello 1 al livello 4 e, il tasso di abbandono scolastico, misurato in tale modo, è del 49%. È importante notare che il censimento delle scuole fatto da EMIS riporta solo le variabili relative alla scuola. Il risultato più importante è che tali variabili selezionate chiarificano solo una piccola parte delle differenze nel tasso di abbandono scolastico e nei tassi di promozione tra le scuole. In altre parole, ci sono fattori che non sono inclusi nel modello di regressione, che hanno un impatto molto più forte sulle differenze nei risultati delle variabili selezionate. Invece, per quanto riguarda le regressioni del tasso di abbandono scolastico, nei livelli 1-8, solo circa il 10% delle differenze possono essere spiegate dalla relazione tra le scuole e i risultati delle variabili selezionate (urbane/rurali, tasso di ripetenza, la proporzione degli insegnanti donna, i libri di testo per studente, le unità di costo). Allo stesso modo la regressione del tasso di abbandono scolastico, nei livelli 1-4, può spiegare solo il 5% delle differenze del tasso di abbandono scolastico tra differenti scuole. Nel caso della regressione, usando i tassi di promozione, esso può solo spiegare circa il 2% delle differenze tra le scuole nei tassi di promozione nell'esame PSLCE. Nelle regressioni del tasso di abbandono scolastico nei livelli 1 e 8, le variabili significative sono il PTR, la percentuale degli insegnanti non qualificati e l'unità di costo. Nella regressione, l'interpretazione per la variabile PTR è quella secondo la quale, quando la scuola, che attualmente ha una media nazionale di 70 alunni per insegnante, arriverà a ridurre questo numero a 60, l'abbandono scolastico aumenterà di 1.5 punto percentuale. Similmente, per quanto riguarda gli insegnanti non qualificati, se la scuola, con una media nazionale del

52% di insegnanti non qualificati arriverà ad abbassare questa percentuale di 10 punti, allora, il tasso di abbandono scolastico aumenterà di 1.7 punti percentuale. Nella regressione, l'interpretazione per l'unità di costo, è quella per cui se una scuola ha un'unità di costo di circa 100 MK, maggiore della media nazionale (come risultato di un PTR più basso e un numero più alto di insegnanti qualificati e meglio pagati) di circa 1,115 MK, allora, il tasso di abbandono scolastico sarà superiore di circa 0.8 punti percentuale. In un sistema educativo ben gestito, una relazione significativa è attesa, tra gli obiettivi prefissati e i risultati raggiunti. In Malawi, tuttavia, c'è una scarsa relazione quando si usano queste variabili tradizionali basate sulla scuola. Queste analisi hanno dimostrato, e confermato attraverso simili analisi in altri Paesi, che risorse assolute (costi unitari), il PTR, e le qualifiche degli insegnanti sono elementi che predicono il futuro per il miglioramento dei risultati dell'apprendimento. Ovviamente, la debole correlazione tra le variabili significa che ci sono importanti fattori non spiegati da questo modello; fattori riguardanti il processo di apprendimento a scuola come, per esempio, il tempo limitato, trascorso dagli insegnanti nella scuola o l'alto tasso di assenteismo. Riassumendo, questa analisi suggerisce che un più efficiente sistema di gestione, una maggiore chiarezza nella ripartizione dei ruoli e il miglioramento negli incentivi, sono degli elementi essenziali per migliorare il sistema educativo in Malawi. Inoltre, fattori esterni al sistema, come la malnutrizione, risultano essere importanti fattori da includere nella strategia per migliorare le condizioni di apprendimento dei bambini.

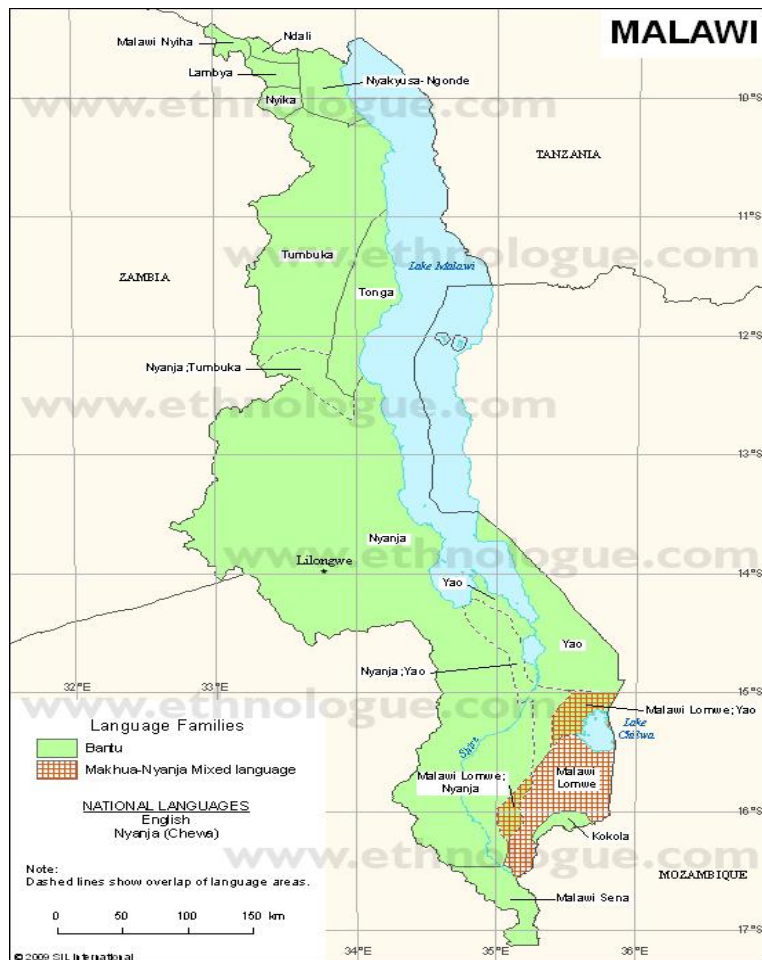
**Tabella 5.6: Correlazione tra le variabili della scuola e i tassi di promozione agli esami.**

<b>Variabile</b>	(1) Abbandono scolastico Livelli 1 - 8 con unità di costo	(2) Abbandono scolastico Livelli 1 to 8 senza unità di costo	(3) Abbandono scolastico 1-4	(4) Tasso di promozione
Urbana/rurale	(1.5)	(2.3)	9.4	(-1.1)
Statale	(2.0)	(-1.1)	-4.2	(-2.3)
Religiosa	-2.4	-2.4	(1.2)	(-33)
Privata	(-3.7)	(-5)	-1.4	(3.6)
Proporzione insegnante/allievo		-14		0.06
Tasso di ripetenza	(0.05)	(.011)	(-.19)	-.20
Proporzione degli insegnanti donna	0.05	(0.02)	(0.08)	0.06
Percentuale degli Insegnanti		-.17		(0.04)
Totale dei libri per studente	(.17)	(.23)	(.21)	(-0.08)
Unità di costo		7.9		(3.1)
Numero delle scuole	2585	2574	3722	2503

*Fonte:* EMIS 2000.

Nel caso del Malawi, approssimativamente, un terzo delle informazioni riguardanti gli alunni mancano. Sono state trovate solo 1983 risposte valide rispetto ai 3100 formulari che erano stati previsti per il test. Una delle ragioni più importanti per spiegare tale anomalia, è la mancanza di trasporto per i responsabili della raccolta dei dati e l'assenza degli alunni al giorno del test.

## II.1 La politica della scuola sull'uso della lingua: ricerca e pratica in Malawi.



Questo paragrafo descrive la nuova politica linguistica della scuola adottata dal Malawi in base alla quale si vuole elevare lo status di una delle lingue locali, il chichewa, a lingua nazionale, sottolineando che non fu solo un'ambizione legata al passato periodo coloniale. Viene discusso l'impatto e i vari scenari, creati da precedenti politiche linguistiche della scuola e mostrano l'ambiente in cui tale nuova politica linguistica della scuola è stata realizzata.

In Malawi esistono più di 16 lingue locali. Tuttavia, non tutte queste lingue sono usate nel sistema educativo. Il tasso di analfabetismo in Malawi è uno dei più elevati dell'Africa Sub-sahariana, al 58% (UNICEF: 1993). Esso fa riflettere anche sul modo in cui tale politica è stata realizzata e su alcune delle scoperte sull'attuale politica delle lingue usate a scuola ottenuta dalla ricerca che il IEQ/Malawi ha svolto nel 2000 in 65 scuole a Mangochi, a Balaka e nei distretti nel Sud del Paese.

Le lingue nazionali, o ufficiali del Malawi sono il nyanja (chewa), il tumbuka e l'inglese. Le lingue degli immigranti: il Bemba, il Bengali, il Fipa, il Greco (2,000), il Gujarati (5,000), il Portoghese (9,000), lo Shona e l'Urdu (J. Bendor-Samuel and Hartell, 1989).

Tabella: le 16 lingue del Malawi (Lewis, M. Paul, 2009)

Afrikaans	[AFR] Classificazione: Indo-Europea, Germanica, Ovest, Bassa Sassonia, Bassa Franconia, Bassa Franconia.
English	[Ita] 16.000 nel Malawi (1993). Classificazione: indo-europee, germaniche, West, inglese.
Kachchi	Kachchi [kfr] nomi alternativi: Cuchi, Cotch, Kacchi, Kachi, Katchi. Classificazione: zona indo-europea, indo-iraniana, indo-ariana, Sindhi.
Kokola	[KZN] 200.000 in Malawi (2000). Popolazione totale di tutti i Paesi: 280.000. Confine sud-est, a sud di Mlanje e Cholo, a Nord di Chiromo. Anche in Mozambico. Nomi alternativi: Kokhola. Dialetti: Può essere una sottovarietà di Lolo, che di per sé è una sottovarietà di Lomwe lon [Può essere comprensibile con] Lomwe lon [. Simile a Marendje [VMR] e Takwane [TKE]. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, Centrale, P, makua (p.30).
Lambya	[lai] 45.000 nel Malawi (Johnstone e Mandryk 2001). Popolazione totale di tutti i Paesi: 87.000. Punta Nord-ovest, Tanzania e Zambia confine. Anche in Tanzania, Zambia. nomi alternativi: Ichilambya, Lambia, Lambwa, Rambia. Dialetti: Ndali] [NDH (1.000 a 3.000 nel 1992) nelle colline Sukwa, nel Nord del Malawi, è venuto dalla Tanzania, e può essere intelligibile con Lambya. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, M, Nyika-Safwa (M.20).
Lomwe, Malawi	[Lon] 250.000 (Johnstone e Mandryk 2001). Sud-est, a sud del Lago di Kilwa, a sud del Yao, Nord-est del Sena. nomi alternativi: Anguru,

	Nguru. Dialetti: Non intelligibile con] Lomwe [ngl del Mozambico. Diverso da Ngulu [NGP] (Kingulu) della Tanzania. Classificazione: linguaggio misto, Makhua-Nyanja.
Ndali	[NDH] 70.000 nel Malawi (2003 SIL). Dialetti: Sukwa. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, M, Nyika-Safwa (M.20).
Nyakyusa-Ngonde	[NYY] 300.000 nel Malawi (Johnstone, 1993). Punta a Nord, a sud del Lambya, ad ovest del Lago di nomi Malawi. Alternate: Ikingonde, Ikinyikyusa, Kinyakyusa, Konde, Kukwe, Mombe, Ngonde, Nkhonde, Nkonde, Nyakusa, Nyekyosa, Sochile, Sokile. Dialetti: Nyakyusa, Nkonde, Sukwa. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, M, Nyakyusa (M.30).
Nyanja	[Nya] 7.000.000 in Malawi (Johnstone e Mandryk 2001). Popolazione totale di tutti i Paesi: 8.659.700. Centro-occidentale e sud-ovest. Anche in Botswana, Mozambico, Swaziland, Zambia, Zimbabwe. nomi alternativi: Chewa, Chinyanja. Dialetti: Chewa (Chichewa, Cheva, Sheva), Ngoni, Manganja (Waganga, Cimanganja), Nyasa, Peta (Cipeta, Maravi, Marave, Malawi). Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, N, Nyanja (N.30).
Nyiha, Malawi	[nyr] 10,000 (2007). Northern Province, Chitipa Division, villages around the town of Kameme. <i>Alternate names</i> : Shinyiha, Kinyiha. <i>Dialects</i> : Similar to Nyiha [nih]. <i>Classificazione</i> : Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Narrow Bantu, Central, M, Nyika-Safwa (M.20).
Nyika	[Nyr] 10.000 (2007). Provincia del Nord, Chitipa Division, i villaggi intorno alla città di nomi Kameme. Alternate: Shinyiha, Kinyiha. Dialetti: Simile a Nyiha [] NIH. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, M, Nyika-Safwa (M.20).

Sena, Malawi	[SWK] 270.000 (Johnstone e Mandryk 2001). Punta al confine Sud del Mozambico. nomi alternativi: Chisena, Cisen. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, N, Senga-Sena, Sena.
Tonga	[Tog] 170.000 (Johnstone e Mandryk 2001). Provincia del Nord, a nord di Bandawe, sponda occidentale del Lago Malawi. nomi alternativi: Chitonga, Kitonga, Siska, sisya, Western Nyasa. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu.
Tumbuka	[Tum] 1.000.000 in Malawi (Johnstone e Mandryk 2001). Popolazione totale di tutti i Paesi: 1.142.000. Provincia del Nord, sponda occidentale del Lago Malawi, a sud del Ngonde, a nord di Tonga e Ngoni. Anche in Zambia. nomi alternativi: Chitumbuka, Tamboka, Tambuka, Timbuka, Tombucas, Tumboka. Dialetti: Chitumbuka, Chikamanga (Kamanga, Henga), Nenya, Poka (Chipoka, Phoka), Yombe, Senga, Nthali, Fungwe, Wenya, Hewe (Hewa). Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, N, Tumbuka.
Yao	[Yao] 1.000.000 in Malawi (Johnstone e Mandryk 2001). Popolazione totale di tutti i Paesi: 1.916.000. punta sud-est della zona del Lago Malawi, al confine con il Mozambico. Anche in Mozambico, Tanzania, Zambia. nomi alternativi: Achawa, Adsawa, Adsoa, Ajawa, Ayao, Ayawa, Ayo, Chiyao, Djao, Haiiao, Hiao, Hyao, Jao, Veiao, Wajao. Dialetti: Mangoche. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, Centrale, P, Yao (P.20).
Zulu	[Zul] 37.500 in Malawi (1966 census). nomi alternativi: isiZulu, Kingoni, Ngoni, Zunda. Classificazione: Niger-Congo, Atlantic-Congo, Volta-Congo, Benue-Congo, Bantoid, Southern, Bantu Stretto, centrale, S, Nguni.



### **II.1.1 Politica linguistica per la scuola**

L'attuale politica linguistica della scuola in Malawi può essere fatta risalire al periodo coloniale del Paese. Prima di avere ottenuto l'indipendenza dagli inglesi nel 1964, in Malawi, la lingua locale era largamente usata come mezzo di istruzione, soprattutto, nei primi tre anni dell'educazione primaria.

Mchazime (1996) riferisce che durante questo periodo, il chichewa, allora conosciuto col nome di chinyanja, era largamente usato come mezzo di istruzione nelle regioni centrali e meridionali del Paese, dove il chitumbuka era il mezzo di istruzione nella regione settentrionale. In quel tempo, l'educazione era nelle mani dei missionari il cui maggiore obiettivo era quello di insegnare alla popolazione indigena del Malawi a leggere la Bibbia nella loro lingua. In alcuni periodi dell'era coloniale, ci sono stati dei tentativi di elevare il chichewa a lingua nazionale, essendo essa parlata dalla maggior parte della popolazione delle regioni centrali e meridionali.

### **II.1.2 Maggiore cambiamento nella politica linguistica nella scuola.**

Dopo quattro anni di indipendenza, nel 1968, avvenne un grande cambiamento nella politica linguistica della scuola. In tale anno, il chichewa che era parlato dalla maggioranza della popolazione malawiana, è stato elevato allo status di lingua nazionale. L'obiettivo espresso di elevare il chichewa come lingua nazionale, era di aumentare l'unità nazionale (Chisala: 1966) in una piccola ma multilinguistica società. Nello stesso anno, l'inglese è stato scelto come lingua ufficiale del governo, l'educazione, la stampa, il commercio e la giustizia. La scelta dell'inglese come lingua ufficiale, è stata basata su considerazioni storiche del passato coloniale. Per più della metà del secolo, il Malawi è stato sotto il governo inglese, durante il quale l'inglese è stato istituzionalizzato come la principale lingua di comunicazione con le persone di altri Paesi. Come lingua nazionale, il chichewa, divenne il solo mezzo di istruzione in tutte le scuole del Malawi, dal livello 1 al livello 4. L'inglese prese piede come lingua di istruzione dal livello 5 in su. In più, sia il chichewa che l'inglese, erano le sole lingue studiate come materie scolastiche dal livello 1 all'Università.

## **II.2 L'impatto di questa politica.**

Questa politica linguistica della scuola, ha avuto un impatto sul sistema educativo in Malawi. Per esempio, i programmi per la formazione degli insegnanti, nell'uso del chichewa come mezzo di istruzione, sono stati sviluppati e implementati in tutti i collegi per la formazione degli insegnanti. Alcuni tentativi sono stati fatti per standardizzare l'ortografia del chichewa (*Chichewa Board*, 1980). In più, nel 1989, il governo ha approvato che tutti i libri di testo degli alunni dal livello 1 al livello 4, ad eccezione di quelli in inglese, dovevano essere scritti in chichewa (Mchazime, 1996). Ciò significa che i libri di testo per le materie come la matematica e gli studi generali dovevano essere scritti in chichewa. I manuali per gli insegnanti, tuttavia, dovevano essere scritti in inglese. Questo è stato fatto per fornire ulteriori informazioni in inglese agli insegnanti la cui conoscenza del chichewa non era molto buona. Uno scenario derivante da questa politica linguistica della scuola è che è stata realizzata da alcuni insegnanti che non potevano parlare chichewa fluentemente in quanto non era la loro lingua locale. Il risultato è stato che molti di questi insegnanti, hanno continuato ad insegnare nella lingua locale, diversa dal chichewa, e parlavano in chichewa solo quando le autorità scolastiche entravano in classe. (Ministero dell'educazione del Malawi, 1996).

### **II.2.1 Nuove direzioni nel sistema educativo del Malawi**

Nel 1994, il governo ha introdotto l'educazione primaria gratuita (EPT), al fine di migliorare l'accesso alla scuola. Ciò, come previsto, ha causato un aumento delle iscrizioni scolastiche da 1.9 milioni a 3.2 milioni. Tuttavia, questo improvviso aumento ha esercitato una grande pressione su un sistema educativo già sovraccarico.

Per esempio,

La proporzione insegnante/allievo è aumentata da 1:35 a 1:60

La proporzione classe/allievo è aumentata da 1:60 a 1:120

La proporzione libro di testo/allievo è aumentata da 1:2 a 1:4.

Al fine di supplire alla mancanza di insegnanti, un grande numero di insegnanti senza formazione, sono stati reclutati. Nel 1996, il governo ha annunciato un'estensione dell'allora politica linguistica scolastica. In una lettera che è circolata a tutto il personale degli uffici regionali, distrettuali e a tutte le istituzioni educative del Paese, il governo ha dichiarato che:

“... con effetto immediato, per tutti i livelli 1, 2, 3 e 4 nelle nostre scuole, l’insegnamento deve essere fatto nella loro lingua materna o nella lingua locale, come strumento di istruzione.” (Ref. No. IN/2/14). Nella nuova politica linguistica della scuola, la lingua locale<sup>71</sup> e la lingua materna<sup>72</sup> sono definite come “lingua comunemente parlata nell’area dove si trova la scuola” (Ministero dell’educazione del Malawi: 1996). La ragione che fu data a questa estensione della politica linguistica nella scuola stava nella possibilità di fornire un’opportunità agli alunni di partecipare pienamente alle discussioni in classe, usando una lingua più familiare rispetto ad una lingua che dovevano apprendere.

### **II.2.2 Scenari creati dalla nuova politica**

Uno scenario che è stato creato dalla nuova politica linguistica della scuola è che i bambini, nei livelli 1-4, stanno apprendendo alcune materie in maniera multilinguistica. I libri di testo che i bambini usano, sono ancora scritti in chichewa ma, i manuali per gli insegnanti, e le lezioni, sono scritti in inglese, mentre le lezioni sono spiegate in lingua madre o nella lingua vernicolare. D’altro canto, questa nuova politica linguistica, ha creato uno scenario nel quale alcuni insegnanti insegnano in scuole che si trovano in aree di cui essi non conoscono il linguaggio locale. Ciò costringe gli insegnanti ad impartire le lezioni in una lingua che non è comunemente parlata nell’area dove si trova la scuola, contravvenendo, così, alla nuova politica linguistica.

### **II.2.3 Successi derivanti da tale nuova politica linguistica**

Con l’introduzione della nuova politica linguistica della scuola, ora i bambini sono capaci di apprendere nella loro lingua . Questo è stato un grande sviluppo per il sistema educativo malawiano. Tuttavia, come è stato affermato dal Ministero dell’educazione, dello sport e della cultura del Malawi, durante un seminario nazionale sulla qualità dell’educazione, il miglioramento dell’accesso all’educazione, da solo, non basta se non è accompagnato da un’educazione rilevante e di qualità. E’ su questa base che il Malawi, in collaborazione con i Paesi donatori, ha iniziato a occuparsi della sfida del miglioramento della qualità educativa del Paese.

---

71 Il linguaggio standard nativo di un paese o località (Enciclopedia Treccani, 2009)

72 Lingua materna o Prima lingua o lingua nativa o lingua madre o madrelingua d'un individuo è ognuna delle lingue naturali (lingue standard o dialetti, indifferentemente) che vengono apprese dall'individuo stesso in età infantile per mezzo del processo naturale e spontaneo detto acquisizione linguistica, indipendentemente quindi dall'eventuale istruzione (G. Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza, 2004).

## Capitolo VI

### Il decentramento

#### **Sommario**

*Il decentramento è uno dei fenomeni più importanti nella pianificazione dell'educazione negli ultimi 20 anni e viene tuttoggi considerato come la politica più importante nella gestione del servizio pubblico, come dimostra il fatto che la maggior parte dei Paesi lo ha adottato. Dietro alla popolarità di questo concetto, si trova un'ampia diversità di politiche attuate. L'implementazione di queste politiche ha dato adito a controversie e queste ultime aiutano a spiegare il continuo interesse dei ricercatori e di coloro che detengono il potere decisionale verso questo argomento. Esaminiamo ora i motivi che spingono tanti Paesi ad introdurre il decentramento del sistema educativo. L'attuale prevalenza del decentramento non deve farci dimenticare che molti Paesi hanno sperimentato in successive ondate sia la centralizzazione che il decentramento. I principali sistemi educativi pubblici si sono sviluppati in un modo informale e decentralizzato attraverso una serie di iniziative locali. La costruzione di sistemi educativi pubblici nazionali, che costituiscono una parte fondamentale del processo di costruzione di un Paese, necessita del rafforzamento dei poteri decisionali a livello centrale<sup>73</sup>.*

*Tuttavia, negli anni 80 e, in misura crescente, negli anni 90, il malcontento generato dai risultati educativi ha condotto lo Stato a trasformare il suo ruolo, incluso il tentativo di redistribuzione del potere decisionale. Questa evoluzione che va, dall'iniziativa locale per un più forte controllo centralizzato a una condivisione di potere tra i livelli centrale e locale, si può osservare in sistemi educativi fondati da lungo tempo nella maggior parte dei Paesi europei e asiatici. Ma ciò accade anche in sistemi più recenti.*

*Soprattutto durante il periodo iniziale, le autorità coloniali hanno mostrato scarso interesse nello sviluppo del settore dell'educazione. Questo è stato generalmente lasciato all'iniziativa di gruppi religiosi, mentre in alcuni Paesi le istituzioni educative tradizionali, che oggi vengono chiamate non formali, continuavano ad operare. Quando l'indipendenza è arrivata, i nuovi Stati presero il controllo dei loro sistemi educativi e*

---

<sup>73</sup> Kendall, N. *Achieving Our Goals and Transforming Our Schools: Best Practices in the Malawi Teacher Training Activity*. Washington, DC: American Institutes for Research, 2008

*iniziarono una grande riforma escludendo o, a volte, nazionalizzando le iniziative locali o tradizionali. Quando negli anni 80 e 90 lo Stato, nei Paesi del Sud, sembrava incapace di garantire un accesso universale o la qualità dell'educazione: incominciarono così a prendere piede gli argomenti a favore di una redistribuzione dei poteri. Di conseguenza, le ragioni che supportano questa tendenza verso il decentramento nell'educazione non sono da trovare in argomenti puramente educativi o pedagogici ma nel più largo contesto politico, sociale ed economico. Mentre gli argomenti educativi sono messi al primo posto nelle dichiarazioni ufficiali, è utile mettere in luce tanti altri fattori che insistono nell'argomento, in particolare concernenti i Paesi del Sud<sup>74</sup>.*

*La mancanza di risorse dei governi nazionali per lo sviluppo sociale, conduce ad una domanda crescente di contributi regionali, locali e familiari. Un modo per giustificare tale domanda è offrire a questi livelli un maggiore potere decisionale.*

*Le tensioni etniche e regionali possono essere disinnescate concedendo alle regioni una maggiore autonomia, in particolare in attività che non minaccino l'unità nazionale. Questo è stato il caso, per esempio, di Etiopia, Filippine e Sudan.*

*Diversi governi hanno provato a soddisfare la domanda per una democratizzazione politica attraverso il decentramento, per esempio il Perù e la Colombia. La partecipazione della comunità locale nella costruzione delle scuole o nel reclutamento degli insegnanti può funzionare come sostituto per la partecipazione politica a livello nazionale.*

*Il decentramento, in tutti i casi, implica una redistribuzione del potere. Appropriarsi del potere di gruppi considerati troppo forti (per esempio, i sindacati degli insegnanti) può essere una forte giustificazione per il decentramento ed ha costituito un elemento importante per il Messico, durante il suo passaggio al decentramento.*

*In molti Paesi, l'introduzione delle politiche del decentramento sono state accompagnate da un più forte controllo su alcuni fattori fondamentali del sistema educativo, attraverso lo sviluppo di un programma scolastico, l'introduzione di esami regolari e un sistema di*

---

<sup>74</sup> Bray, M. *Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variations implications.* Paris: UNESCO, 2001

*ispezioni centrale più efficace<sup>75</sup>, mantenendo il definitivo potere decisionale su varie funzioni esercitate nelle scuole, come la progettazione del programma scolastico, il controllo del personale e il reclutamento degli studenti sulla base di sistemi di quota (ibidem). E' più difficile mantenere questo controllo centrale nei Paesi del Sud, dove l'autorità centrale ha poche risorse e tende ad essere inefficace. Il livello di coinvolgimento delle autorità centrali e la loro efficacia sono tra i fattori principali che distingue un Paese più sviluppato da un altro.*

*Bamberg<sup>76</sup> ha argomentato che in molti Paesi del Sud, il decentramento dei servizi pubblici, inclusa l'educazione, non è risultato da un dibattito interno, anche se tale politica avrebbe condotto a servizi di più alta qualità. Generalmente, c'è stata una scarsa pressione delle autorità locali e delle comunità per un processo decisionale più partecipativo. Piuttosto, in molti Paesi due forze sono state determinanti per il decentramento: la pressione esterna delle agenzie dello sviluppo e l'opportunità politica, in Paesi dove i Governi non hanno la capacità necessaria a organizzare o finanziare servizi pubblici di base. Questo ha portato alcuni autori a sostenere che il decentramento sia stato uno strumento nelle mani dello Stato africano, da un lato, per ottenere la pace civile e, dall'altro, per riguadagnare la fiducia delle agenzie e beneficiare così dei fondi internazionali<sup>77</sup>*

*Ciò porta a tre considerazioni. In primo luogo, i sostenitori del decentramento e i Governi non danno sempre la dovuta attenzione alle specifiche condizioni di ogni Paese. Una politica che ha successo in un contesto particolare come quello dell'educazione potrebbe rilevarsi controproducente in un altro. In alcuni Paesi lo Stato è forte e effettivo; in altri, è debole e inefficace, specialmente nelle aree rurali. Alcuni Paesi sono omogenei; altri sono divisi a livello di etnie o religioni. I presidi e gli insegnanti potrebbero avere una buona formazione e beneficiare di un alto livello sociale, o essi potrebbero essere sottopagati e con una scarsa formazione.*

---

<sup>75</sup> Wong, J.L.. The effects of local interpretation of decentralization policy on school autonomy in China. In C. Bjork (Ed), educational decentralization, 2006 pp 53-58. Dordrecht: Springer

<sup>76</sup> Bamberg, I. . Education et democratization en Afrique du Sud. IIEP-UNESCO, Paris 2001 p. 91-110

<sup>77</sup> Mback, C. La decentralization en Afrique: enjeux et perspectives. In Afrique contemporaine , 3rd quarter, n. 198, Paris. 2001 p. 96

*Le politiche hanno bisogno di essere adattate alle differenti condizioni, potenzialità e debolezze di ogni Paese; considerazione che rischia attualmente di essere dimenticata da chi stabilisce la politica in base alla quale il decentramento è la via più promettente da seguire. In secondo luogo, molti Paesi hanno adottato questa politica senza dare dovuta attenzione alle strategie necessarie per implementarla. In molti casi, la mancanza di efficacia dello Stato centrale è usata come la ragione principale per distribuire l'autorità ai distretti e alle municipalità. Tuttavia, l'inefficienza delle autorità centrali potrebbe costituire una seria preoccupazione in un sistema decentralizzato, per almeno due ragioni. Una è che il decentramento dovrebbe essere un processo accuratamente pianificato, altrimenti il rischio di disintegrazione e di iniquità sarebbe troppo alto.*

*Un'altra è che, sebbene il mandato delle autorità centrali sia ridotto e le mansioni da eseguire siano inferiori, queste mansioni non sono meno complesse o meno importanti, come alcuni studi sulle riforme dello Stato hanno provato<sup>78</sup>.*

*In molti Paesi, la legislazione riflette una volontà di condividere l'autorità e le risorse, ma ciò non è stato sempre tradotto in sforzi per riformare strutture esistenti, per rafforzare sistemi di informazione e, problema maggiore, per cambiare le culture istituzionali. In terzo luogo, la debolezza delle autorità centrali riflette la debolezza generalizzata dello Stato, che è sentita per ogni livello e potrebbe anche essere più pronunciata al livello locale. Non c'è stata molta ricerca nei Paesi del Sud sul funzionamento degli uffici locali, ma l'evidenza indica che, al momento, non tutti gli uffici locali possono assumere le responsabilità che sono state conferite loro.*

*Nell'area specifica della supervisione delle scuole, per esempio, studi su diversi Paesi africani<sup>79</sup> hanno chiaramente dimostrato l'incapacità della maggior parte degli uffici locali in materia di educazione di assolvere uno dei loro compiti principali, vale a dire, la supervisione delle scuole e degli insegnanti. Uno studio di caso su un ufficio dell'educazione a livello distrettuale esistente in Malawi<sup>80</sup> parla dei problemi da questo affrontati, spesso di ordine pratico, ma con considerevoli conseguenze negative per*

---

<sup>78</sup> Kadzamira, E. and Rose, P. (2003). Can Free Primary Education Meet the Needs of the Poor?: Evidence from Malawi. *International Journal of Education Development*, 23, pp. 501-516.

<sup>79</sup> Chimombo, J., Chibwanna, M., Dzimidzi, C., Kadzamira, E., Kunkwenzu, E., Kunje, D., and Namphota, D.). Classroom, School, and Home Factors that Negatively Affect Girls' Education in Malawi. Centre for Educational Research and Teaching report for UNICEF, 2000

<sup>80</sup> Davison, J. and Kanyuka, M. . Girls' Participation in Basic Education in Southern Malawi. *Comparative Education Review*, 36(4), 1992pp. 446-466

*l'efficacia con la quale tale ufficio può assolvere il suo mandato. Questa incapacità in alcuni uffici locali, spiega la ragione dell'esistenza di disparità nella qualità e nell'accesso tra i distretti e le scuole che, in alcuni casi, sono aumentate. Sfortunatamente, le politiche di decentramento non hanno dato la necessaria attenzione al bisogno di sviluppare le capacità e la professionalità delle risorse umane che lavorano nel settore educativo a livello locale.*

*La difficoltà maggiore sta nel trasformare riforme scarsamente coordinate in una struttura politica globale che distribuisce responsabilità e risorse in modo chiaro ed efficace tra i differenti livelli. Questa struttura politica dovrebbe focalizzarsi sui bisogni e sulle caratteristiche dei responsabili dell'educazione a differenti livelli, dal ministero centrale fino alla scuola. Essa dovrebbe anche contribuire a diminuire le disparità nel sistema educativo e nella società.*

*Una dettagliata ricerca effettuata sul campo circa i modi in cui gli uffici dell'educazione a livello locale e le scuole gestiscono il processo di decentramento, le loro relazioni in questa situazione, le difficoltà che affrontano e le strategie che adottano al fine di superare tali difficoltà, potrebbe essere molto utile per aiutare a sviluppare questa politica. In questi ultimi anni una maggiore attenzione è stata data all'implementazione del decentramento a livello locale nei Paesi del Sud e, in particolare, a livello della scuola, e la necessità di una maggiore ricerca in questo campo è largamente condivisa<sup>81</sup>.*

*Per quanto riguarda il Malawi, la politica di decentramento è stata introdotta in base alla convinzione, da parte del Governo centrale e delle agenzie internazionali, che una gestione decentralizzata del sistema educativo è più efficiente e meno costosa del tradizionale controllo centrale, ed in particolare, per il processo di democratizzazione che ha condotto ad una maggiore partecipazione degli attori locali e delle comunità nel processo decisionale della scuola nonchè per le difficoltà finanziarie che hanno portato il Governo centrale ad incoraggiare il decentramento.*

*Possiamo anche osservare che l'incapacità del Governo ad aumentare lo sviluppo dell'educazione, ha condotto gli attori locali ad assumersi tale responsabilità. Ciò è molto chiaro a livello delle scuole dove, i presidi e le comunità, hanno una maggiore indipendenza nella gestione del budget, nel reclutamento e nel pagamento degli*

---

<sup>81</sup> Brossard, M. Personal communication: Education sector policy analysts, UNESCO/BREDA, 2003



*insegnanti. Il termine decentramento si riferisce semplicemente al trasferimento di autorità e di responsabilità per il finanziamento o la gestione delle scuole ad un'agenzia subnazionale* <sup>82</sup>. Tuttavia, l'esistenza di una moltitudine di termini relativi al decentramento (de-concentrazione, devoluzione, delegazione, gestione a livello della scuola o privatizzazione) indica che questo concetto abbraccia una serie complessa di politiche.

*Il compito di questa ricerca non pretende di spiegare nel dettaglio la distinzione tra queste politiche dato che diversi altri autori l'hanno già fatto. Qui intendo solo mettere in luce alcune problematiche che aiutino a capire la situazione specifica del Malawi sul quale la ricerca è rivolta e la cui politica di decentramento sarà esaminata.*

*Negli ultimi anni, il dibattito sul decentramento è diventato sempre più complesso a causa dell'importanza che la scuola, in quanto unità istituzionale, riveste nell'assicurare un'educazione di qualità. Un numero crescente di studi dimostra che la gestione della scuola, la relazione tra i differenti attori che operano in essa (presidi, insegnanti, comunità) e la partecipazione della scuola nella definizione e nella valutazione del suo stesso miglioramento, hanno avuto ed hanno un profondo impatto sulla qualità dell'educazione. Queste considerazioni hanno contribuito a spostare le responsabilità al livello locale in due modi: trasferendo responsabilità alle risorse umane a livello della scuola, in particolare, ai presidi, o affidando l'autorità ad un consiglio scolastico con una rappresentanza di genitori* <sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup> Kemmerer, F. Decentralization of schooling in developing nations. In the International Encyclopedia of Education 1994 (pp. 1412-1416). Oxford: Pergamon Press.

<sup>83</sup> Caldwell, B.J. Self-managing schools and improved learning outcomes. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth, 1998.

## **I Il decentramento in Malawi**

Il Malawi ha una storia di decentramento variegata. Il concetto di decentramento è stato al centro di differenti amministrazioni pubbliche che si sono succedute nel Paese. Sia la devoluzione che la deconcentrazione sono state adottate, a secondo della natura del Governo in carica.

Nel 1993, dopo 30 anni di Governo autocratico, il Malawi ha optato per un sistema multipartitico. Il primo Governo eletto democraticamente ha preso avvio nel maggio del 1994 ed una nuova Costituzione, basata sui principi di democrazia partecipativa e sullo stato di diritto, è stata approvata nel 1995.

Storicamente quindi si può affermare che, il processo di decentramento in Malawi è passato attraverso tre fasi: la devoluzione, durante l'era coloniale, la deconcentrazione, durante l'era del partito unico e, attualmente, la devoluzione, durante l'era multipartitica.

Durante l'era del partito unico, il potere e le funzioni erano centralizzate. Questa struttura di potere ha permesso all'autorità decisionale di essere concentrata nel Presidente, a livello centrale, e di nominare dei commissari di distretto a quel livello. In termini amministrativi, i ministeri e i dipartimenti, hanno avuto rappresentanti a livello regionale e locale, che hanno lavorato con delle strutture di potere decisionale di tipo verticale. I Ministeri, da quando sono stati deconcentrati, hanno avuto alcune delle loro funzioni a livello distrettuale, affidando l'autorità operativa a livelli più bassi.

A causa di tale processo di accumulazione del potere, i governi locali sono esistiti solo sulla carta. La maggior parte delle decisioni del Governo locale, erano soggette all'approvazione ministeriale. Anche i candidati alle elezioni governative locali, erano soggetti al partito. Anche le fonti tradizionali di reddito, per i consigli comunali, erano trasferite al Governo centrale.

## **I.1 Livello distrettuale**

In Malawi, nel 1994, quando il sistema multipartitico prese piede, si iniziò ad esplorare alcuni processi di decentramento adatti al Paese e ne conseguì la sua suddivisione in sei distretti.

La politica di deconcentrazione sulla concentrazione al livello di distretto cercò di dare maggiori responsabilità ai comitati per lo sviluppo distrettuale, chiamati in Malawi, 'District Development Committees (DDCs)', per lo sviluppo di specifici distretti. Le responsabilità a loro ascritte inclusero la preparazione di piani di sviluppo e la distribuzione dei sussidi governativi a fronte dei vari progetti presentati. Data la composizione del Comitato per lo sviluppo distrettuale, il quale aveva la sua base nell'ufficio del commissario distrettuale, si sperava che sarebbe stato più facile coordinare lo sviluppo del distretto. Il Comitato per lo sviluppo del distretto era costituito da autorità politiche e tradizionali, e da capi di settori ministeriali.

Tuttavia, la politica della concentrazione del distretto era basata sulla struttura del Comitato per lo sviluppo del distretto stesso che non aveva un mandato legale e aveva usurpato il potere ai consigli. In più, la centralizzazione del distretto era stata sviluppata nell'era monopartitica e, perciò, non ci si poteva aspettare il perseguimento di un obiettivo democratico di vera partecipazione popolare.

### **I.1.2 La politica del nuovo decentramento**

Il Governo del Malawi, ha intrapreso diversi studi sul decentramento che hanno condotto allo sviluppo di una nuova politica nazionale di decentramento che è stata approvata nel gennaio 1996 dal Gabinetto. Tale politica, definitivamente approvata nel 1998, cerca di devolvere ai distretti i poteri e le funzioni del Governo centrale e a conferire un adeguato sviluppo alle unità del Governo locale elette, come stabilito, dalla Costituzione.

Le unità del Governo locale sono chiamate Assemblee e sono composte dai seguenti membri: i membri eletti - consiglieri, che hanno diritto di voto, e le autorità tradizionali, ed i membri del Parlamento che, entrambi e non hanno diritto di voto.

Le Assemblee subentrano alle funzioni che erano precedentemente di competenza delle unità del Governo centrale. Finanziariamente, alle Assemblee è stato assegnato un più ampio mandato in termini di crescita delle loro fonti di reddito. Esse hanno il potere di imporre tasse locali. E' anche previsto che il Governo contribuisca con una percentuale del

reddito nazionale ai governi locali. A tal fine, è stato creato un Comitato nazionale per le finanze del Governo nazionale che deve monitorare le finanze del Governo locale, come previsto dalla Costituzione. In definitiva la politica di decentramento del Malawi, devolve l'autorità centrale amministrativa alle assemblee di distretto, riunisce le agenzie locali ai livelli di distretto e locali in un'unica unità amministrativa, sposta il centro delle responsabilità relative all'implementazione, trasferendole alle Assemblee distrettuali e assegna funzioni e responsabilità relative a vari livelli del Governo locale, promuovendo la partecipazione popolare.

#### **I.1.2.1 Lo stato di avanzamento della politica di decentramento**

Il Governo del Malawi ha iniziato il processo di avanzamento della politica di decentramento dopo la fusione della struttura amministrativa dei commissari distrettuali e gli uffici conciliari nonché la nomina di un funzionario amministrativo ad interim.

Per quanto riguarda i risultati finora raggiunti dal processo di decentramento, il Malawi, è riuscito a trasferire parte del potere fiscale ai suoi organi inter-governativi ed allinearli con la politica di decentramento. Ciò include anche l'istituzionalizzazione di sistemi relativi alle Assemblee che coinvolgono un sistema di pianificazione per lo sviluppo locale con un approccio centrato sui bisogni delle persone, un sistema di monitoraggio e di valutazione e una banca dati per lo sviluppo distrettuale.

Inoltre ha elaborato un piano per l'avanzamento del decentramento per il periodo 2004 e 2012, per definire le aree che devono ancora essere implementate e stabilire le risorse necessarie a tale scopo. Premesso quanto detto risulta utile l'organizzazione di una tavola rotonda con tutti i finanziatori al fine di sollecitare un maggiore supporto tecnico e finanziario per l'avanzamento del Piano di decentramento; come anche la revisione delle leggi che entravano in conflitto con l'Atto del Governo locale, nel 1998. Gli emendamenti dei relativi atti, saranno preparati con la devoluzione delle funzioni; ci sarà la creazione di un Comitato finanziario nazionale per il Governo locale, con il mandato di esaminare e approvare i conti finali delle Assemblee; inoltre la creazione dell'Associazione delle autorità del Governo locale, che con lo sviluppo di linee guida sulla preparazione dei piani della devoluzione settoriale aiuterà la preparazione dei piani a medio termine (tre anni) sullo sviluppo distrettuale per tutte le assemblee di distretto come richiesto dall'Atto della politica e del Governo locale, del 1998. Malgrado questi risultati, restano da risolvere alcuni problemi che ostacolano la piena realizzazione della politica di decentramento:

innanzitutto il mantenimento dell'impegno politico e tecnico durante la fase di realizzazione, di dieci anni, cosa non semplice vista l'instabilità in cui si versa il Paese. Inoltre la stabilità per una base finanziaria sostenibile dalle assemblee ed inoltre l'istituzionalizzazione della ripartizione delle competenze e della trasparenza nelle assemblee per guadagnare la fiducia degli attori locali. In più c'è la necessità di trasferire le funzioni dal livello centrale nel periodo stabilito, e permettere la creazione di un Governo locale democratico le cui competenze siano chiare agli elettori. Questo necessita della partecipazione della comunità al processo di decentramento ed il continuo supporto allo sviluppo al processo di decentramento.

## **II La politica dell'educazione primaria universale**

A partire dall'indipendenza nel 1964, la priorità educativa in Malawi è passata dall'educazione secondaria e terziaria all'educazione primaria, in linea con le agende internazionali sull'educazione<sup>84</sup>. Tra i ricercatori internazionali, la riduzione delle tasse scolastiche era considerata come una componente cruciale per rimuovere importanti barriere all'accesso e alla ritenzione degli studenti. Nel 1994, in Malawi ebbe luogo la prima elezione multipartitica. Il partito MCP e UDF, i principali partiti politici partecipanti all'elezione, usarono l'educazione primaria gratuita come strategia per vincere la campagna elettorale. Dopo aver vinto le elezioni, l'UDF dichiarò l'immediata abolizione di tutte le tasse scolastiche della scuola primaria. Le iscrizioni nelle scuole primarie aumentarono del 51%, da 1.9 milioni nel 1993/94 a 2.9 milioni nell'anno successivo. La proporzione assoluta delle iscrizioni (abbreviato con l'acronimo inglese 'GER', vale a dire, 'gross enrolment ratio'), aumentò dall'84% nel 1993/94 al 134% nel 1994/95. Tuttavia, il grande aumento delle iscrizioni ha portato una serie di problemi nel sistema educativo e cioè la mancanza di materiale per l'insegnamento e l'apprendimento, come banchi e libri di testo, insegnanti formati e un'alta sproporzione tra insegnante/studente di 1:100 ed in più un basso livello di efficienza interna<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Banque mondiale, Tchad, Rapport d'état d'un système éducatif national élaboré en collaboration avec le Pôle de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale tchadienne, en cours de finalisation, 2005

<sup>85</sup> Banque mondiale, Cameroun, Rapport d'état d'un système éducatif national élaboré en collaboration avec le pôle de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale camerounaise, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC, 2004

Prima dell'introduzione della politica dell'EPT, i genitori dei bambini del ciclo primario dovevano pagare delle tasse alla scuola. Inoltre, alcune scuole chiedevano ai genitori il pagamento di altre spese come contributo obbligatorio. Siccome le tasse erano negoziate a livello di ogni singola scuola, esse variavano da scuola a scuola. Quando il Governo introdusse la politica dell'EPT, aumentò il budget stanziato per l'educazione primaria e abolì le tasse scolastiche inclusi i contributi che i genitori dovevano versare alla scuola. Tuttavia, come detto prima, tale politica aumentò considerevolmente il tasso delle iscrizioni e le condizioni della scuola iniziarono a peggiorare. Le scuole dovettero far fronte a questa continua pressione per conto proprio.

Di conseguenza, molte scuole continuarono a chiedere ai genitori i contributi obbligatori per compensare la mancanza di risorse. Quindi, anche dopo l'introduzione dell'EPT, i genitori dovettero ancora sostenere il peso dei costi dell'educazione. In risposta a questa situazione, il Governo, nel 2006, introdusse il programma chiamato 'supporto diretto alle scuole' (DSS). Tale programma assicura alle scuole dei sussidi per garantire le condizioni di base al fine di migliorare la qualità dell'educazione. Esso ha anche un altro obiettivo, vale a dire quello di supportare il decentramento del sistema educativo attraverso la partecipazione delle comunità locali alla gestione della scuola<sup>86</sup>.

Attraverso i DSS, il Governo stabilisce l'ammontare dei sussidi disponibili (circa 200\$ all'anno) per ogni scuola, regola il suo uso (solo per comprare materiali per l'apprendimento di base) e pretende da ogni scuola di essere responsabile nei confronti del Governo per quanto riguarda l'utilizzo di questi fondi. Tuttavia, le scuole hanno l'opportunità di un budget flessibile e le responsabilità sulla gestione della scuola. A questo proposito, possiamo dire che l'EPT ha centralizzato il finanziamento della scuola e, allo stesso tempo, decentralizzato la gestione della scuola. Sebbene il decentramento rimanga un concetto piuttosto ambiguo che è stato definito e interpretato in più modi, l'opinione comune di base considera il decentramento come il trasferimento di alcune forme di autorità dal livello centrale al livello locale. Il decentramento viene ritenuto una politica capace di migliorare l'efficienza, la ripartizione di responsabilità, la trasparenza nell'operato delle autorità locali e una strategia per far fronte ai problemi legati al buon Governo. Sebbene i potenziali benefici del decentramento siano attraenti, c'è anche una

---

<sup>86</sup> Malawi (Government of), 2007/2008: *Budget Statements*.

crescente letteratura che suggerisce cautela al riguardo. Per esempio, Shaffer<sup>87</sup> (1994) riferisce di problemi legati all'introduzione di una politica di decentramento nel sistema, e la considera come un'iniquità. Un decentramento del sistema educativo può essere di due tipi: di devoluzione ai governi sub-nazionali, vale a dire, come trasferimento di alcune responsabilità dal Governo centrale alle autorità regionali e locali; e inteso come autonomia scolastica, riferendosi alla delega di parte del potere decisionale e di funzioni alla scuola.

Alcuni Paesi introducono simultaneamente entrambi i tipi di decentramento. Per devoluzione ai governi sub nazionali, s'intende che alcune delle responsabilità del Governo centrale sono trasferite ai governi sub nazionali, i quali sono maggiormente o in parte responsabili nel finanziamento dell'educazione. Invece, l'autonomia della scuola avviene quando sia la responsabilità di gestione o i poteri decisionali come il suo finanziamento, vengono conferiti ai presidi o alle commissioni che gestiscono la scuola. In Malawi, il decentramento è stato introdotto nel 1998. Alcune funzioni e responsabilità sono state devolute ai governi sub-nazionali e al livello della scuola. Al momento, le responsabilità legate all'educazione sono ripartite tra il Governo centrale, le 6 divisioni regionali e i 34 distretti. Secondo il Ministero dell'educazione<sup>88</sup>, il Governo centrale mantiene il controllo sulla formulazione e l'applicazione delle politiche, le ispezioni, la creazione di standard di qualità, la formazione, lo sviluppo del programma scolastico, i salari e la fornitura di materiale scolastico. I livelli locali ricoprono la funzione di organismi che facilitano l'implementazione amministrativa delle politiche decise dal Governo centrale. Tuttavia, come si osserva in alcuni documenti, come 'La struttura della politica e dell'investimento'<sup>89</sup> ed 'Il Piano educativo nazionale 2008-2017', il Governo enfatizza la condivisione delle responsabilità tra il Ministero e le autorità locali per una efficiente implementazione delle politiche educative. Per quanto riguarda le responsabilità trasferite alla scuola, il preside, con il supporto dei comitati per la gestione delle scuole, chiamati 'SMCs', vale a dire, '*School Management Committees*' e delle associazioni dei

---

<sup>87</sup> Shaeffer, S. . *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris: IIEP-UNESCO, 2004

<sup>88</sup> MoEST: Ministry of Education, Science and Technology (oggi chiamato: Ministry of Education and Human Resources).

<sup>89</sup> Republic of Malawi, Ministry of Gender, Child Welfare and Community Services (MGCWCS). (2005). National Plan of Action for the National Gender Programme: 2005-2008. Retrieved October 24, 2007 from <http://www.malawi.gov.mw/Gender/docs/NGAP.pdf>.

genitori e degli insegnanti, chiamate 'PTAs' vale a dire 'Parent Teacher Associations', sono responsabili della gestione della scuola. Il Governo considera, in modo significativo, la gestione della scuola come un attivo coinvolgimento della comunità locale compresi i genitori.

## II.1 La partecipazione nell'educazione

Sebbene la partecipazione sia diventata una parola chiave i suoi significati ed implicazioni sono soggetti a diverse interpretazioni. Diversi studi hanno cercato recentemente di categorizzare le diverse forme e livelli di partecipazione. Un argomento comune della letteratura sembra essere quello che la partecipazione sia una cosa positiva; per alcuni autori essa significa influenza<sup>90</sup>, mentre per altri efficienza<sup>91</sup>. La letteratura precedente sulla partecipazione dei genitori e della comunità all'educazione<sup>92</sup>, descrive le ragioni dell'importanza della partecipazione nell'educazione, vale a dire, la massimizzazione di risorse limitate, l'identificazione dei problemi, una migliore ripartizione delle responsabilità e, non ultimo, il miglioramento dei risultati scolastici. Tali definizioni aiutano a descrivere le differenti funzioni della partecipazione.

Come sostiene Shaffer, in ogni società, si possono osservare differenti gradi e forme di partecipazione. Per quanto riguarda il Malawi, la partecipazione dei genitori e della comunità, ha giocato un ruolo importante nell'educazione, in una varietà di modi, soprattutto fornendo manodopera e contributi finanziari e materiali per la costruzione e la riabilitazione della scuola. A partire della fine del 1800 questo tipo di aiuto da parte dei genitori e delle comunità nell'educazione formale è stato promosso dai missionari e dall'amministrazione coloniale per cercare di far fronte alla mancanza di risorse e per aumentare l'inclusione della comunità nelle attività della scuola<sup>93</sup>. Dopo l'indipendenza, nel 1964, il Governo era preoccupato per le possibilità di auto-aiuto locale, osservando

---

<sup>90</sup> <http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/involvement/3.html>

<sup>91</sup> Valentini, A. . *Malawi's Rural Adolescent Girls Education*, FAO, Rome, 2004

<sup>92</sup> Uemura, M. . *Community participation in education: what we do know?* Washington, DC. The World Bank Group. 1999, Bray op cit

<sup>93</sup> Rose, P. *Community Participation in School Policy and Practices in Malawi: Balancing Local Knowledge, National Policies and International Agency Priorities. Compare*, 30(1), 2003 pp. 47-64.



una mancanza di entusiasmo in molti distretti<sup>94</sup>. Tuttavia, sotto l'influenza della Banca Mondiale, soprattutto nelle aree rurali, il Governo centrale ha continuato a far affidamento sull'aiuto dei genitori e della comunità. Nel 1994, esso ha introdotto la politica dell'EPT che, come sottolineato precedentemente, ha portato un aumento delle iscrizioni ma anche una serie di problemi nel sistema educativo. Nel 1995, il Ministero dell'educazione ha sviluppato un documento strategico per il settore dell'educazione chiamato in inglese 'PIF'<sup>95</sup> una strategia per l'educazione, conosciuta come struttura politica e di investimento (PIF) per facilitare l'implementazione dell'EPT. Il PIF ha messo molta enfasi sulla partecipazione dei genitori e delle comunità. Il PIF del 2000, che copre il periodo 2000-2012, enfatizza anche l'importanza del ruolo delle comunità e dei genitori nella scuola primaria. Il Governo riconosce l'importanza del partenariato con gli attori locali, non solo nel finanziamento delle scuole ma anche nella loro gestione<sup>96</sup>

Sebbene l'attenzione per la partecipazione dei genitori e delle comunità sia continuata, alcuni ricercatori hanno notato che, in molti casi, tale attenzione non si è concretizzata in una reale partecipazione degli attori locali..

## **II.2 Analisi qualitativa sulla partecipazione e il decentramento dell'educazione in Malawi (Annex III).**

La raccolta di dati qualitativi in Malawi ha avuto luogo nel 2009. Sono state intervistate 40 persone, tra presidi, insegnanti, genitori e rappresentanti PTA. Durante il mio soggiorno in Malawi ho cercato di capire come l'EPT e la riforma di decentramento sia stata percepita dalla comunità locale, se e in quale modo i genitori partecipano alla gestione della scuola, in particolare, ai colloqui con gli insegnanti e ai comitati di gestione e quanto quest'ultima venga considerata un elemento che può contribuire al decentramento al livello comunitario.

---

<sup>94</sup> Stecher, B. and Kirby, S. Organizational improvement and accountability. Lessons for education from other sectors. Santa Monica: Rand Corporation, 2004

<sup>95</sup> Conosciuto in Malawi come '*Policy and Investment Framework*', sviluppato dal Ministero dell'educazione, che sottolinea gli obiettivi strategici dell'educazione, da raggiungere entro il 2012.

<sup>96</sup> Republic of Malawi, Ministry of Education. Proceedings of a Stakeholder Consultative Meeting on Non-formal Basic Education for Out-of-school Children and Youth. Malawi Institute of Management, 2005

## II.2.1 La partecipazione all'educazione secondo gli attori locali.

Come altri attori percepiscono la partecipazione dei genitori? La partecipazione dei genitori è influenzata non solo da fattori interni ma anche da fattori esterni. A questo riguardo, il modo in cui altri attori locali percepiscono l'impegno dei genitori nella scuola, potrebbe influenzare il modo in cui i genitori vi partecipano. Al fine di esaminare il modo in cui gli attori locali percepiscono la partecipazione dei genitori e il decentramento dell'educazione, durante il lavoro di terreno trascorso in Malawi, ad ogni intervistato è stata posta la domanda: *'In qualche modo pensate che i genitori dovrebbero partecipare all'educazione?'* La maggior parte degli insegnanti intervistati, crede che i genitori dovrebbero partecipare alle attività scolastiche, in qualche modo. Queste interviste hanno dimostrato che quasi tutti gli intervistati credono all'importanza della partecipazione dei genitori. Un'intervista con il rappresentante dei PTA ha mostrato l'importanza del contributo dei genitori. Ha risposto: *'Il nostro Governo ha smesso di assisterci dopo l'introduzione dell'EPT. Noi non possiamo aspettare la loro assistenza. Al fine di coprire i costi di semplici servizi di cui le scuole hanno bisogno, e per ottenere delle risorse, penso che il contributo dei genitori sia importante'*. I suoi commenti conclusivi mostrano che gli attori della scuola si aspettano la cooperazione dei genitori. Ciò spiega che tale cooperazione è importante per coprire i costi che la scuola non si può permettere. La stessa risposta è stata data in un'intervista con un insegnante: *'Sì, i genitori dovrebbero contribuire. L'educazione è un valore collettivo. La scuola di per sé non può permettersi di avere tutto il necessario, ecco perchè i genitori dovrebbero contribuire nella fornitura di mattoni, sabbia o legna quando si tratta di costruire una scuola o un alloggio per gli insegnanti'*. Egli ha ammesso le difficoltà incontrate dopo l'introduzione dell'EPT e sostiene la necessità della cooperazione dei genitori nell'educazione. Tale dichiarazione rivela che quasi tutti gli attori della scuola, condividono l'idea che la partecipazione dei genitori sia essenziale per il miglioramento della scuola dato che la scuola, da sola, non riesce a fornire tutto ciò che è necessario.

Per la maggior parte degli attori la partecipazione dei genitori sembra essere sinonimo di maggiori risorse umane, finanziarie e materiali soprattutto per la costruzione e la manutenzione della scuola. Al fine di analizzare questo punto in modo più dettagliato, ho

posto la seguente domanda: *‘In quali modi vi aspettate che i genitori partecipino all’educazione?’*.

La risposta ottenuta illustra che la forma di contributo che maggiormente si aspettano è di tipo materiale, per la costruzione e manutenzione delle scuole. Per quanto riguarda i contributi monetari, il 90% degli insegnanti e il 65% dei presidi, hanno ammesso la loro importanza. Infatti, essi non negano l’esistenza del finanziamento della scuola da parte dei genitori, anche dopo l’abolizione di ogni forma di contributo obbligatorio seguita all’introduzione della politica dell’EPT. Riguardo ai contributi per lo sviluppo della scuola, il 90% degli insegnanti intervistati e di tutti i presidi intervistati, credono che sia compito dei genitori partecipare alle spese. Ancora più importante è il fatto che solo il 7% degli insegnanti e nessuno dei presidi intervistati, crede che la partecipazione dei genitori debba riguardare la gestione della scuola, come la pianificazione e il monitoraggio del suo sviluppo e del budget. Da questi dati, appare chiaro che le aspettative riguardo alla partecipazione dei genitori da parte degli attori locali siano limitate ad alcune specifiche forme e non raggiungono ancora il livello della gestione scolastica.

### **II.2.2 Impatto previsto sulla scuola.**

E’ già un elemento positivo che gli attori a livello della scuola si aspettino una partecipazione dei genitori. Ho cercato di esplorare il perchè essi lo pensino e quale tipo d’impatto essi credano derivi dalla loro partecipazione. La loro risposta mostra che altri attori locali credono che, se la partecipazione dei genitori viene promossa, conseguiranno dei risultati positivi a livello scolastico. In particolare, essi identificano i seguenti effetti:

- un aumento delle iscrizioni,
- un miglioramento delle prestazioni,
- la creazione di un ambiente che favorisce l’apprendimento,
- l’aumento della motivazione degli insegnanti
- l’incoraggiamento da parte di altri genitori ad occuparsi delle problematiche legate alla scuola.

La maggior parte degli effetti previsti, individuati tra gli attori locali, sono gli stessi di quelli argomentati dalla letteratura come in Uemura (1999) e Bray (2000).

### **II.2.3 La partecipazione dei genitori nell'educazione in Malawi.**

Ora l'analisi si concentra sugli stessi genitori. In questo paragrafo viene analizzata e approfondita l'interpretazione che i genitori danno dell'educazione e della loro partecipazione.

Come viene notato da Hoover-Dempsey & Sandler, H.<sup>97</sup>, la costituzione dei genitori nel loro ruolo di educatori dei propri figli è influenzata dall'interpretazione che essi hanno di tale ruolo e delle credenze che essi hanno circa la loro educazione. Quindi ho esteso l'analisi all'interpretazione dell'educazione dei bambini da parte dei genitori. Al fine di scoprire cosa i genitori si aspettano riguardo all'educazione, ho posto la seguente domanda: *'Perchè fate studiare i vostri figli a scuola?'*. Solo qualche genitore ha risposto che spera che il futuro dei loro figli sia migliore del loro attraverso l'educazione. Qualche genitore, pensa che l'educazione sia importante a causa del bisogno di essere alfabetizzati, altri genitori credono in un contributo anche per il progresso del proprio Paese e altri ancora credono che la scuola permetterà di aiutare le loro famiglie e la comunità. Ho anche chiesto: *'Fino a quale livello scolastico vi aspettate che i vostri figli continueranno gli studi?'*. I risultati hanno mostrato che c'è una polarizzazione nelle loro aspettative circa l'educazione dei propri figli. Però, mentre alcuni genitori si aspettano che i loro figli continuino la scuola fino ai livelli superiori dell'educazione, altri non lo credono. Per esempio, dove la maggioranza dei genitori si aspetta che i figli siano educati attraverso la scuola primaria, la metà dei genitori si aspetta che i figli arrivino a studiare fino alla scuola secondaria e la minoranza dei genitori, fino ai livelli superiori. Quando si considera la relazione tra l'educazione che hanno ricevuto i genitori e le loro aspettative riguardo all'educazione dei propri figli, questo studio sul terreno rivela che l'educazione dei genitori non è associata alle loro aspettative, riguardo all'educazione dei propri figli. Per

---

<sup>97</sup> Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research*, 1997 67, 3-42.

esempio, anche quei genitori che hanno detto di non essere mai stati a scuola, si aspettano che i propri figli continuino a studiare fino ai livelli superiori dell'educazione.

### **III La politica dell'EPT.**

Questo paragrafo si interessa delle opinioni dei genitori rispetto alla politica dell'EPT. Al fine di capire come i genitori percepiscano le attuali politiche educative, ho fatto la seguente domanda: *'Qual'è la vostra percezione dell'educazione durante la politica dell'EPT?'*. La maggior parte dei genitori ha detto che l'EPT è un'ottima iniziativa. Solo un'esigua minoranza dei genitori intervistati ha fatto dei commenti negativi su tale politica. Il commento che segue, è stato fatto da una madre che spiega la ragione per la quale approva l'EPT. Essa dichiara che: *'Io penso che l'EPT sia una buona politica. Noi siamo poveri. Non riusciamo a pagare le tasse scolastiche. La politica dell'EPT ha aiutato molto i nostri bambini ad iscriversi malgrado il loro status finanziario'*. Essa valuta l'EPT come una politica molto buona, osservando che molti bambini, anche quelli provenienti da famiglie povere, possono ora studiare a scuola. Un'altra madre, ha sottolineato un diverso aspetto della politica dell'EPT. Essa ha risposto: *'L'EPT è buona in quanto costringe il Governo a mantenere le promesse e le responsabilità concernenti l'educazione'*. La maggior parte dei genitori apprezza la politica dell'EPT soprattutto perchè fornisce un'educazione gratuita e dà alle persone povere un'opportunità di studiare a scuola. Tale politica viene apprezzata anche perchè si ritiene che il Governo diventi responsabile dell'educazione così i genitori non hanno più alcuna obbligo. Invece, le seguenti dichiarazioni sono state fatte da genitori che valutano negativamente la politica dell'EPT: *'Sebbene la scuola sia divenuta gratuita, l'implementazione di tale politica è così debole che gli standards educativi peggiorano rispetto a quando noi genitori pagavamo le tasse scolastiche'*.

*Tale politica conduce a un declino della qualità dell'educazione. I genitori non incoraggiano i figli a studiare duramente perchè pensano di non avere nulla da perdere'*.

Tali percezioni negative potrebbero condurre i genitori ad avere un'attitudine passiva nei confronti dell'educazione dei propri figli.

### **III.1 La percezione dei genitori sulla loro partecipazione.**

Affinchè le persone partecipino attivamente al problema educativo è necessario chiedersi quale sia la loro comprensione del concetto di partecipazione. Questo paragrafo esamina quali percezioni hanno i genitori circa la loro partecipazione. Ho posto ai genitori la stessa domanda che avevo formulato agli attori locali: *'Pensate che i genitori dovrebbero partecipare all'educazione, in qualche modo?'*. La stragrande maggioranza dei genitori ha risposto che crede di poter contribuire all'educazione in qualche modo. Tuttavia, tale risultato sembra contraddire le percezioni dei genitori riguardo l'educazione, mostrato nel paragrafo precedente. I genitori che apprezzano la politica dell'EPT, credono che il Governo debba prendersi tutte le responsabilità per l'educazione e che i genitori restino esenti da tali responsabilità. Tuttavia, la maggior parte di essi pensa che dovrebbero prendere parte all'educazione in qualche modo. Perché si osserva una tale contraddizione?

Al fine di effettuare un'analisi approfondita riguardo a cosa pensano i genitori circa il loro coinvolgimento nell'educazione dei propri figli, la maggior parte dei genitori, ha risposto che la loro partecipazione aiuta la scuola ed anche il Governo. *'Abbiamo bisogno che i nostri bambini apprendano senza problemi. In questo senso, possiamo risolvere i problemi e aiutare il Governo a migliorare il Paese'*.

Altri genitori hanno risposto che non possono dipendere totalmente dal Governo e dai finanziatori. E' interessante osservare che essi sono consapevoli che il Governo non ha le capacità finanziarie sufficienti per coprire tutte le necessità delle scuole. Il commento seguente supporta questa opinione: *'Il Governo non può far fronte a tutte le necessità della scuola. Non possiamo aspettare supinamente il supporto del Governo. Dovrebbe essere responsabilità dei genitori di contribuire alla copertura dei bisogni della scuola'*.

Tale modo di vedere le cose riconosce gli effetti positivi del rendersi autonomi e cercare di risolvere i problemi per conto proprio, a livello comunitario. La maggior parte dei genitori sembra essere cosciente del fatto che la domanda della scuola è alta ma che il Governo non ha le capacità di far fronte interamente a tale domanda. D'altro canto, 16 su 50 genitori, hanno risposto che considerano la loro partecipazione attiva all'educazione come una loro responsabilità. La maggior parte dei 16 genitori intervistati usa i termini "impegno, responsabilità nell'educazione". Essi partecipano all'educazione per adempiere al loro ruolo genitoriale: *'Il mio contributo mostrerà il mio impegno per l'educazione dei miei figli perchè tale contributo aiuterà i miei bambini a imparare in un buon ambiente'*.

*‘Ciò rafforza il nostro potere decisionale e diventiamo responsabili per tutti i problemi legati all’educazione’.*

La discussione rivela che i genitori hanno una percezione variegata dell’educazione e del loro ruolo. La maggior parte dei genitori approva l’EPT e crede che una scuola primaria gratuita significhi che il Governo si prenda responsabilità di tutti gli aspetti dell’educazione. Allo stesso tempo, comunque, alcuni di loro riconoscono l’importanza della propria partecipazione all’educazione dato che sono consapevoli che il Governo non ha i mezzi per far fronte a tutti i bisogni delle scuole. Ed altri infine, percepiscono la propria partecipazione all’educazione come uno strumento di responsabilizzazione e di impegno nell’educazione.

### **III.1.1 Attuale tipologia della partecipazione dei genitori.**

In che modo i genitori partecipano all’educazione? I genitori partecipano all’educazione, prima di tutto, iscrivendo i propri figli a scuola. A questo proposito, iscrivere i propri figli a scuola è una fondamentale forma di partecipazione. Tuttavia, sorprendentemente, sono pochi i genitori che interpretano l’iscrizione dei propri figli a scuola come una delle forme di partecipazione, sebbene tutti i genitori intervistati abbiano iscritto i propri figli a scuola. Questa discrepanza potrebbe essere dovuta alla loro interpretazione riguardo ai doveri e ai diritti. Generalmente, per i genitori, la partecipazione all’educazione, è una delle loro responsabilità e, allo stesso tempo, è un loro diritto. E’ interessante osservare come il campione dei genitori intervistati, sembra pensare che l’iscrizione dei propri figli a scuola sia un obbligo. *‘E’ dovere dei genitori mandare i propri figli a scuola. Non è il loro diritto decidere se devono mandare i bambini a studiare a scuola o no. Durante il periodo della scuola primaria gratuita tutti i genitori dovrebbero mandare i bambini a scuola, indipendentemente dalle loro condizioni economiche’.* Questo è un esempio che mostra una preoccupazione per l’apprendimento ed un interesse nel raggiungimento dei risultati scolastici.

La maggior parte dei genitori intervistati, è d’accordo sulla loro partecipazione all’educazione e mostrano preoccupazione per l’apprendimento dei propri figli. Le interviste hanno messo in luce che molti genitori sono preoccupati per i risultati scolastici dei propri figli. Tuttavia, quando si tratta di parlare all’insegnante di cose individuali come

il comportamento o la prestazione dei bambini, sono pochi i genitori che partecipano. Questi risultati fanno pensare che, sebbene molti genitori siano interessati all'educazione dei propri figli, essi credono che parlare con gli insegnanti di cose individuali, non rappresenti una delle più importanti forme di partecipazione dei genitori. Allora, ho chiesto ai genitori *'Quanto spesso parlate con gli insegnanti dei vostri figli riguardo ai problemi scolastici?'*. La maggior parte dei genitori intervistati parla loro più di due volte ad ogni trimestre, la metà dei genitori parla una volta al trimestre e alcuni solo una volta l'anno. E' interessante notare che circa la metà del campione dei genitori intervistati, non ha mai parlato agli insegnanti dei propri figli.

Ciò va attribuito al rapporto tra i genitori e gli insegnanti. Dalle interviste con i genitori ho scoperto che molti genitori non hanno fiducia negli insegnanti dato che hanno l'impressione che essi rimangano indifferenti alle loro preoccupazioni. Questo dato viene confermato da Malen e Ogawa<sup>98</sup> i quali argomentano che la difficoltà nel coinvolgere i genitori nel processo decisionale della scuola è da mettere in relazione alla cultura 'professionale' della scuola e alla riluttanza da parte dei genitori di violare le norme professionali della cultura scolastica. Riguardo alla possibilità di aiutare alla costruzione o riabilitazione della scuola, la maggior parte dei genitori intervistati partecipa al suo sviluppo, fornendo manodopera e/o materiali. Concretamente essi aiutano le scuole nella produzione dei mattoni, nella raccolta della sabbia e delle pietre, costruendo servizi di base e un contributo in denaro.

La maggior parte dei genitori fornisce il loro contributo alle scuole in modi convenzionali. Secondo quanto è emerso dalle interviste effettuate, è stato riscontrato che molte scuole ancora raccolgono soldi dai genitori. L'ammontare delle somme destinate alle scuole varia da scuola a scuola, andando da 20MK (20 centesimi di Euro) a 1000MK (circa 100 Euro) all'anno. Ciò implica che, anche dopo l'introduzione della politica dell'EPT, i genitori devono ancora far fronte ai costi della scuola. Nelle interviste con i presidi, essi non negano che, anche vigendo l'EPT, le scuole ancora chiedono ai genitori un certo ammontare di denaro.

---

<sup>98</sup> Malen, B. ; Ogawa, R. T.. What do we know about school-based management? A case study of the literature - a call for research. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education, Vol. 2: The practice of choice, decentralization, and school restructuring* (pp. 289-342). New York: Falmer., 1998



Nella maggior parte delle scuole, il denaro raccolto dai genitori, viene utilizzato per il pagare un guardiano, un ufficio postale e le attrezzature scolastiche. Durante la politica dell'EPT solo le DSS<sup>99</sup> per l'acquisto di materiali per l'apprendimento, sono acquistati dal Governo. Ogni scuola deve trovare le risorse finanziarie per pagare il salario del guardiano, degli insegnanti a tempo parziale ed altre spese. Ciò fa intravedere la presenza di un finanziamento 'forzato' al livello della scuola. I genitori sono a volte invitati alle riunioni o agli eventi della scuola organizzati dai presidi, PTA o SMC. Durante le interviste, è stato chiesto ai genitori cosa pensano delle riunioni e degli eventi scolastici. Dai commenti dei genitori, sono emerse alcune osservazioni interessanti. Un genitore che spesso frequenta le riunioni e gli eventi della scuola, ha detto: *'Io spesso partecipo alle riunioni degli SMC ed anche agli eventi organizzati dalla scuola. Questo è utile al fine di eliminare le proprie preoccupazioni ed è anche un'opportunità per meglio apprezzare gli insegnanti'*.

Mentre questo genitore afferma che può parlare liberamente alle riunioni, un altro invece ha dichiarato il contrario: *'Durante le riunioni della scuola, gli SMC e i PTA non ascoltano le nostre opinioni. Non ci permettono di esprimere le nostre preoccupazioni'*.

I commenti precedenti mostrano che la partecipazione dei genitori alle riunioni o eventi scolastici è utile solo se viene loro accordata la possibilità di esprimersi, e se c'è interesse da parte delle autorità scolastiche locali alle loro opinioni .

L'organizzazione di lezioni supplementari, il monitoraggio dell'insegnamento e dell'apprendimento e la pianificazione del budget sono viste come forme di partecipazione alla gestione della scuola. Sono pochi i genitori che dicono di partecipare all'organizzazione di lezioni supplementari e la maggior parte è impegnata al monitoraggio dell'apprendimento e dell'insegnamento. A questo proposito, un genitore ha detto che si occupa del monitoraggio degli insegnanti e degli studenti per contribuire allo sviluppo della scuola: *'Io, a volte, visito la scuola per contribuire al suo sviluppo. Allo stesso tempo, quando sono a scuola gli insegnanti smettono di chiacchierare tra di loro e gli studenti sono più motivati a studiare'*. A livello di monitoraggio e di pianificazione del budget e dello sviluppo della scuola, sono pochi i genitori che hanno dichiarato di prendervi parte. In breve, sebbene alcuni genitori partecipino al monitoraggio

---

<sup>99</sup> I rapporti distrettuali, in inglese, conosciuti come *'District Specific Surveys (DSS)'* sono stati disegnati per capire i bisogni dei comitati distrettuali in vari settori come l'educazione. Ciò permette agli attori locali di prendere delle decisioni informate, durante il corso della realizzazione dei progetti di sviluppo. Tali rapporti sono elaborate dall'ufficio nazionale di statistica, in inglese chiamato National Statistical Office (NSO).

dell'insegnamento e dell'apprendimento, la maggior parte di essi, non trova un ruolo per partecipare alla gestione della scuola. Il Governo ha recentemente introdotto una strategia mirata alla partecipazione della comunità locale alla gestione della scuola primaria. Tuttavia, alla luce dei risultati delle interviste, è emersa una distanza rilevante tra le aspettative del Governo e l'attuale livello di partecipazione dei genitori.

### III.2 Frequenza della partecipazione dei genitori tra le scuole.

Questo studio sul terreno si è concentrato sulla comprensione del fenomeno della partecipazione dei genitori, indipendentemente dalla scuola. Da ora in avanti, la partecipazione dei genitori, sarà analizzata tenendo conto delle scoperte effettuate dallo studio EMIS (2005), osservando le frequenze della partecipazione dei genitori per tipo di scuola.

Tabella 1: Frequenza della partecipazione dei genitori

Scuola	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4	Livello 5	Livello 6	Livello 7	Livello 8	Livello 9	Livello 10	Totale
Z1	4	8	9	9	3	0	0	0	3	1	37
Z2	4	5	10	10	5	1	1	2	2	1	41
Z3	0	7	7	10	3	0	1	0	1	0	29
Z4	1	8	10	10	5	0	1	0	2	1	38
Z5	2	6	9	9	4	0	0	0	2	0	32
M1	0	5	10	10	6	1	1	0	2	2	37
M2	0	8	9	6	7	4	0	0	1	2	37
M3	0	7	10	9	0	0	0	1	0	1	28
M4	1	2	7	2	3	0	0	0	1	1	17
M5	0	6	8	9	3	2	0	0	2	0	30

EMIS, 2005

Nota: Livello 1: iscrizione dei bambini a scuola; livello 2: mostrare preoccupazione per l'apprendimento; livello 3: aiuto nella costruzione e riabilitazione della scuola; livello 4: contribuire a livello monetario; livello 5: frequentare le riunioni della scuola; livello 6: frequentare gli eventi della scuola; livello 7:

parlare con gli insegnanti su cose individuali; livello 8: organizzare lezioni supplementari; livello 9: monitorare l'apprendimento e l'insegnamento; livello 10: pianificare e monitorare il budget e lo sviluppo della scuola.

La tabella mostra la partecipazione dei genitori, a ogni livello, delle 10 scuole prese in considerazione. Come può essere osservato, la frequenza totale varia da scuola a scuola. Per esempio, il numero delle frequenze totali nella scuola Z2 è 41, mentre nella scuola M4 è di 17. Più la consistenza totale della partecipazione dei genitori è alta, più la qualità della scuola sembra migliorare. A tale riguardo, emerge la seguente domanda: *‘Se un maggior numero di genitori sono attivi nelle attività della scuola e sono desiderosi di partecipare all’educazione, che tipo di impatto avrà questo orientamento sulle scuole?’. Ora ci soffermeremo su questo punto.*

### **III.2.1 Miglioramento dei servizi scolastici**

Come precedentemente scoperto dallo studio EMIS (2005), la maggior parte dei genitori contribuisce alla scuola in modi convenzionali come la manodopera, i contributi materiali e finanziari per il suo mantenimento e il suo ammodernamento. Si è inoltre rilevato che più i genitori sono attivi e desiderosi di partecipare all’educazione, più appaiono migliorare le strutture scolastiche. La tabella 3, mostra la relazione tra la consistenza della partecipazione dei genitori e gli indicatori relativi alla qualità dell’educazione. C’è una correlazione, statisticamente significativa, tra la partecipazione dei genitori nei servizi scolastici ed il numero di alloggi per gli insegnanti ( $R^2=0.922$  e il coefficiente è significativo a partire dal livello del 5%), ma la consistenza di tale partecipazione non sembra essere associata al numero delle classi. Ciò è dovuto al fatto che il contributo dei genitori è limitato alla costruzione e all’ammodernamento delle scuole, delle latrine o degli alloggi per gli insegnanti e non include ancora le scuole nella loro totalità. Inoltre esiste una grande variabilità tra le scuole prese come campione, a livello di tassi di iscrizione. Tuttavia, non c’è una significativa correlazione tra la consistenza della partecipazione degli insegnanti e le iscrizioni. Dalle interviste con gli attori della scuola, è emerso che la partecipazione dei genitori sembra contribuire al miglioramento delle attrezzature scolastiche.

Tabella 3: La frequenza della partecipazione dei genitori e gli indicatori della qualità della scuola.

Scuola	Frequenza della partecipazione	Numero delle iscrizioni	Numero delle classi	Numero degli alloggi per gli insegnanti e le latrine	Tasso medio di promozione (2006-2007)	Valutazione del DEO
Z1	37	591	8	12	95.8	alta
Z2	41	900	12	11	95.5	alta
Z3	29	979	8	13	74.3	media
Z4	38	1.252	12	15	70.5	bassa
Z5	32	372	4	4	62.8	bassa
M1	37	2.097	13	14	94.2	alta
M2	37	1.392	12	15	75.1	alta
M3	28	1.435	14	11	70.8	media
M4	17	1.307	11	4	62.0	bassa
M5	30	649	4	5	51.2	bassa

EMIS, 2005

### III.2.2 Migliorare l'apprendimento degli studenti

La maggior parte dei presidi e degli insegnanti credono che la partecipazione dei genitori aumenti la qualità delle prestazioni scolastiche. Inoltre alcuni insegnanti e presidi ritengono che grazie alla piena partecipazione dei genitori alle attività della scuola, gli studenti siano più motivati e il loro apprendimento migliori. La prossima domanda che si pone è se e fino a che punto la partecipazione dei genitori migliora l'apprendimento degli studenti. Nello studio EMIS (2005), analizzando il rapporto tra la consistenza della partecipazione dei genitori e la percentuale delle promozioni, si può osservare una correlazione significativa (il suo coefficiente è lo 0.635 e statisticamente significativo al livello del 5%). Questo risultato corrisponde alle aspettative degli attori locali. La stessa

risposta la troviamo nell'intervista con un genitore. Egli dice che partecipa all'educazione, al monitoraggio degli insegnanti e degli studenti, nel momento in cui visita la scuola, si occupa della sua costruzione e dell'ammodernamento delle sue infrastrutture. Il monitoraggio del comportamento degli insegnanti e degli studenti può certamente portare al miglioramento dell'apprendimento degli studenti. In più, il PEA ha anche commentato l'importanza della partecipazione dei genitori come strumento per il monitoraggio della scuola: *'Uno dei nostri ruoli è quello di visitare le scuole e di monitorare l'apprendimento e l'insegnamento. La partecipazione dei genitori è strumentale al monitoraggio della scuola e al miglioramento dei risultati scolastici'*.

### **III.2.3 La gestione della scuola e la partecipazione dei genitori.**

In Malawi, il decentramento dell'educazione, ha trasferito alcune responsabilità alla scuola, dando importanza al ruolo degli insegnanti e alle autorità locali responsabili della gestione. Con l'implementazione del programma DSS, sono stati messi in primo piano la mobilitazione delle risorse, il budget e la partecipazione della scuola. Da questo punto di vista, può essere sostenuto l'assunto per il quale le scuole sono correttamente gestite, allorquando si riscontri l'abilità dei presidi e degli organi responsabili della loro gestione (come gli SMCs e i PTAs). Ora viene presentata un'analisi della gestione delle scuole, con uno sguardo particolare alla relazione tra i genitori e i presidi e tra i genitori e le autorità scolastiche.

Al fine di effettuare ulteriori analisi sulla gestione della scuola, lo studio EMIS (2005) ha chiesto ai genitori il loro giudizio sulle autorità scolastiche locali, i presidi e gli insegnanti. La tabella 4 mostra risultati interessanti e illustra la relazione esistente tra la consistenza della partecipazione dei genitori e il loro giudizio verso le autorità scolastiche locali, i presidi e gli insegnanti in ciascuna scuola. Secondo la tabella, sembra che le scuole con alti livelli di partecipazione dei genitori, abbiano da parte degli stessi una percezione più positiva verso le autorità scolastiche locali, i presidi e gli insegnanti. Per esempio, nella scuola Z2, che risulta avere la partecipazione più alta dei genitori, questi mostrano atteggiamenti positivi verso gli insegnanti. Al contrario, nella scuola M3 e M4, che ha una più bassa partecipazione delle famiglie, ci sono più genitori con atteggiamenti negativi verso le autorità scolastiche locali, i presidi e gli insegnanti. In altre parole, più le scuole

incoraggiano la partecipazione delle famiglie, migliore risulta essere la relazione di fiducia tra i genitori e le autorità scolastiche locali, i presidi e gli insegnanti.

Tabella 4: Percezione dei genitori sulle autorità scolastiche locali, sui presidi e sugli insegnanti

Scuola	Frequenza della partecipazione	Percezione verso le autorità scolastiche locali	Percezione verso i presidi e gli insegnanti
Z2	41		yyyyy y (-)
Z4	38	yy	yy y (-)
M1	37	yy	Yy
M2	37	y	Y
Z1	37	y (-)	
Z5	32	yy y (-) y (-)	y y (-) y (-)
M5	30	y (-) y (-) y (-) y (-)	y (-) y (-) y (-)
Z3	29	yy y (-) y (-)	yy y (-)
M3	28	y (-) y (-)	y (-)
M4	17	y (-) y (-) y (-)	y (-) y (-) y (-)

EMIS, 2005

y vuol dire un commento positivo di un genitore.

y (-) vuol dire un commento negativo di un genitore

### III. 2.4 Partecipazione dei genitori e autorità scolastica

Ora passeremo ad esaminare la relazione esistente tra la partecipazione dei genitori alla scuola e il loro giudizio nei confronti delle autorità scolastiche locali, dei presidi e degli insegnanti .

Riguardo alla considerazione verso i presidi e gli insegnanti, è emerso il seguente commento risultante dall'intervista con un genitore: *'Gli insegnanti sono modesti e aperti e ci trattano come dei partners. Specialmente il preside di questa scuola è una brava persona. Sono anche soddisfatto della prestazione dei bambini e questo mi stimola ulteriormente a fare qualcosa per migliorare lo sviluppo di questa scuola'*.

Questo mostra un apprezzamento dell'operato non solo degli insegnanti ma anche del preside della scuola. Questa scoperta mostra che la fiducia dei genitori nei confronti delle autorità educative locali, degli insegnanti e dei presidi può essere un elemento motivazionale molto importante, basato sulla loro partecipazione alle attività scolastiche.

Ai genitori è stato anche domandato: *'Siete mai stati coinvolti nel lavoro dell' SMC?'*, solo la metà di essi ha risposto in modo affermativo. In più, è stato rivelato che la maggior parte dei genitori non pensa che le loro opinioni siano prese in considerazione nelle decisioni prese dall' SMC e che l'SMC non abbia mai lavorato con il PTA. Un genitore ha spiegato la situazione tra l'SMC e il PTA: *'Non sono soddisfatto con il Comitato della nostra scuola. Non fanno il minimo sforzo per ascoltare le nostre opinioni e non lavorano duro. Il fallimento della collaborazione tra il PTA e i genitori ha comportato un rallentamento nello sviluppo della scuola'*. Un altro genitore si lamenta dell'uso inappropriato del denaro da parte degli insegnanti e dei membri dell'SMC. Essa ha anche commentato che non sapeva neanche che il PTA esistesse.

*'Gli insegnanti e i membri dell'SMC usano i nostri soldi per uso personale. Essi rubano i mattoni e la sabbia che dovrebbero essere usati per la costruzione delle infrastrutture scolastiche. Non sono mai stata coinvolta nel lavoro del PTA e non conosco neanche chi sia e che cosa faccia'*.

Le dichiarazioni precedenti mostrano chiaramente che i genitori spesso non hanno fiducia delle autorità educative locali. Comunque, è interessante notare un altro aspetto che è emerso durante l'intervista con le autorità educative locali. Un rappresentante del PTA ha dichiarato: *'L'attuale PTA è stato formato cinque anni fa e siamo stati eletti regolarmente.'*

*Ora stiamo aspettando la nomina del nuovo preside e del capo villaggio. Senza la loro nomina non possiamo lavorare. Ecco perchè finora il PTA non ha lavorato'. Qui la ragione secondo la quale il PTA non lavora è la mancanza di coordinamento tra il preside ed il capo villaggio. Si può dedurre che la selezione degli attuali membri del PTA, non sia avvenuta in modo democratico. Osservando il lavoro dell'SMC, il commento fatto da un membro dell'SMC implica che l'SMC sia in uno stato di confusione, senza formazione e cooperazione con il PTA e la comunità: 'Non abbiamo ancora ricevuto la formazione. All'inizio il preside ci ha dato qualche indicazione ma non sappiamo ancora cosa fare esattamente. Io credo che uno dei nostri compiti sia quello di mantenere e di sviluppare le infrastrutture scolastiche e di monitorare l'insegnamento e l'apprendimento. Non assicuriamo anche la gestione delle risorse materiali della scuola. Abbiamo bisogno del supporto del PTA e della comunità ma, sfortunatamente, il nostro PTA non funziona e la comunità non coopera'.*

Oltre alla mancanza di formazione e di cooperazione, un'intervistata, membro dell'SMC, ha parlato della mancanza di incentivi per il lavoro dell'SMC: *'Noi non riceviamo nulla, neanche degli incentivi. Normalmente, lavoriamo tutto il giorno senza mangiare niente. In più, da quando è stata introdotta la politica dell'EPT, i genitori e gli studenti sono diventati maleducati e poco cooperativi. E' diventato più difficile gestire la scuola. In più, il Governo, a volte, non ci fa pervenire i materiali scolastici richiesti attraverso il DSS'.*

Inoltre, sembra che dall'introduzione della politica dell'EPT, la gestione della scuola sia diventata più difficile non solo nel monitoraggio degli studenti ed insegnanti ma anche nel finanziamento. Osservando la loro esperienza educativa, nessuno ha mai ricevuto una formazione appropriata circa il ruolo dell'SMC e la sua cooperazione con gli altri attori. In base a questo la gestione della scuola risulta al di sopra delle loro capacità.

Rispetto agli insegnanti, i genitori si lamentano per il loro comportamento non rispettoso e poco serio e affermano che il personale scolastico tratta i genitori come persone senza educazione. Infatti in una delle scuole, oggetto delle interviste (vedi Annex III), il rapporto tra genitori e insegnanti sembra essere molto deteriorato.

Ritornando ora alla gestione della scuola, il commento sottostante, fatto dal preside, illustra la difficile situazione scolastica incontrata nella sua gestione: *'Le risorse della nostra scuola non sono sufficienti. Sicuramente il sussidio è una cosa positiva ma non è sufficiente. Noi abbiamo 1.300 studenti a fronte di solo 27.000 MK (circa 130 Euro) non*



*sappiamo quando li riceveremo. Quest'anno non li abbiamo ancora ricevuti. Come possiamo gestire una scuola in queste condizioni? La nostra scuola è molto vecchia e manca di molte cose. Noi aspettiamo il contributo dei genitori e della comunità ma la maggior parte di essi non comprende la situazione e non ha fiducia in noi. Come possiamo migliorare le condizioni della nostra scuola?'*

Riassumendo quanto detto finora, lo studio EMIS (2005) e le interviste effettuate sul terreno rivelano che, in Malawi, la volontà dei genitori a contribuire alla vita scolastica varia da scuola a scuola. Sembra che la consistenza della partecipazione dei genitori nella scuola dipenda dal livello di fiducia che essi ripongono nelle autorità educative locali e negli insegnanti. Tuttavia, mentre ci sono scuole dove le autorità educative, il preside e gli insegnanti godono della fiducia dei genitori e, di conseguenza, la loro partecipazione è piena, ci sono anche scuole dove non c'è una buona relazione tra le autorità educative e i genitori e ciò comporta un basso livello di partecipazione nell'attività scolastica. Il caso di una delle scuole oggetto delle interviste (vedi Annex III), mostra che le scuole, con una bassa partecipazione dei genitori, si trovano di fronte a diverse problematiche quali la mancanza di risorse, scarsi incentivi e bassa capacità e tutto ciò comporta il rallentamento dello sviluppo della scuola. Dato che esiste una grande differenza nella preparazione delle autorità scolastiche, dei presidi e degli insegnanti tra le varie scuole, possiamo dire che l'introduzione delle politiche dell'EPT e del decentramento ha accentuato il divario tra gli attori locali e le scuole in termini di gestione scolastica.

## Conclusioni

*“Un decentramento condotto in modo appropriato, è il migliore modo per gestire efficientemente l’educazione. Ma essa richiede molti sacrifici; richiede trasparenza, la partecipazione dei genitori, una maggiore formazione degli attori e una buona disseminazione dell’informazione”.*

(Joseph Chakoloma, preside della scuola primaria Tsokamkanansi, Lilongwe, Malawi, 2009)

*“Se lo Stato pagasse i salari agli insegnanti della comunità locale e costruisse nuove aule scolastiche, le nostre difficoltà diminuirebbero e potremmo pensare all’autonomia. Altrimenti, parlare dell’autonomia adesso aumenta solo le nostre difficoltà”.*

(Peter Banda, insegnante della scuola primaria Bwaila, Lilongwe, Malawi, 2009)

Si parla di difficoltà in queste citazioni e parecchie difficoltà sono state incontrate nell’intraprendere questo “viaggio” in Malawi e durante il suo svolgimento. Non è facile trattare determinati argomenti anche se le fonti sono a noi vicine e per questo possono essere stimate attendibili, comunque verificabili.

A maggior ragione un lavoro come quello appena concluso, è andato fatalmente incontro a molteplici problematiche, tra le quali, proprio per la natura stessa della ricerca, di impronta quantitativa; il doversi affidare ad una mole di dati e statistiche non sempre credibili e accertabili è stato un inconveniente di ordine metodologico e, quindi, in grado di minare alle fondamenta la struttura portante della ricerca.

Se la ricerca, in ambito scientifico, è assimilabile ad un percorso di creazione e di scoperta, basato certamente sulle informazioni, ma anche, se non soprattutto, sulla capacità personale del ricercatore di contestualizzarle, comprenderle ed interpretarle, allora questo lavoro, proprio alla luce di questa difficoltà metodologica, sembra essere ‘scientifico’, ammesso che, comunque, il ricercatore sia riuscito a mantenere la sua traiettoria

all'interno di procedure consolidate e riconosciute dalla comunità scientifica e la sua distanza rispetto alle situazioni concretamente studiate.

Anche il lavoro del più sperduto (in tutti i significati che questo termine può evocare) dei ricercatori rappresenta un impegno e come tale deve essere verificato dagli altri, siano essi colleghi, appassionati lettori, incuriositi viandanti della conoscenza.

Anche il lavoro meno riuscito, sotto il profilo scientifico, viene comunque compreso nella catena dei contributi alla crescita collettiva, quantomeno classificabile come “strada da non percorrere”. Non sappiamo dove si collochi questa ricerca, quale posto possa occupare, ma, ora che si è giunti alla conclusione, è certamente un lavoro che possiamo offrire a noi stessi e sottoporre alla necessaria verifica degli altri.

Parafrasando Newton, le spalle dei Giganti sui quali abbiamo potuto fare affidamento, a prescindere dal materiale e dalle congiunture dovute al contesto, sono gli elementi tipici (classici) della ricerca sociale: teoria, raccolta dati, analisi degli stessi, risultati.

In questa ricerca l'attenzione è stata posta sul sistema educativo del Malawi, considerando, in particolare, la reale applicazione del decentramento (risorse umane e risorse finanziarie), l'accesso alla scuola (nei contesti rurali e urbani), il grado di partecipazione dei genitori e della collettività alla gestione della scuola primaria.

I risultati possono essere definiti “classici”, in relazione alla situazione presa in esame, nel senso che accanto ad un presente per certi versi abbastanza deludente, si intravede un futuro che potrebbe offrire buone prospettive. Se, infatti, concentriamo il nostro sguardo sulla questione che la ricerca ha considerato fondamentale, cioè sul ruolo dei genitori, possiamo affermare che essi contribuiscono in modo sostanziale alla gestione del sistema educativo, essendo la loro partecipazione determinante sia per quanto riguarda le problematiche legate all'accesso alla scuola dell'obbligo, sia nell'azione di monitoraggio della situazione complessiva, a partire, naturalmente, dalla condizione dei propri figli.

La partecipazione dei genitori, il loro rapporto con gli insegnanti e con gli studenti, cioè con le altre parti in causa, oltre alle istituzioni, permette loro di avere una ricaduta costante sui contenuti e sui metodi di insegnamento. E' opportuno sottolineare che la presenza dei genitori nel sistema educativo del Malawi, è così qualificata che, in alcuni casi, gli stessi si occupano della pianificazione finanziaria relativa al funzionamento della scuola. Allo stesso modo, è bene evidenziare che il supporto finanziario assicurato dai genitori al

sistema scolastico, non può essere, da solo, un elemento sufficiente a garantire nel tempo un'educazione di qualità. Il ruolo dei genitori risulta essere una base importante in vista di un'applicazione effettiva di una politica di decentramento.

Il decentramento, può essere uno strumento importante, se lo stesso viene considerato tale dalla popolazione, ed in questo senso sembra che tra i genitori del Malawi, così come tra gli insegnanti e le autorità locali, sia riscontrabile un atteggiamento favorevole: gli intervistati, infatti, hanno espresso giudizi benevoli, a condizione che il decentramento sia sviluppato in senso orizzontale, cioè consolidando e accrescendo la partecipazione delle comunità locali.

In questo senso, possiamo ricordare che l'assenza del supporto statale ha, di fatto, costretto numerose comunità a sviluppare una sorta di autonomia gestionale, la quale si concretizza in iniziative a dimensione locale, che potrebbero, però, trasformarsi in modelli da applicare su scale maggiori.

Per comprendere la natura di queste forme di autogestione, possiamo ricordare un caso in cui una madre offre ospitalità agli studenti provenienti da località distanti dalla scuola, in modo tale da favorire la frequenza della stessa, mentre in altri casi insegnanti e genitori lavorano insieme alla pianificazione scolastica, collaborando con alcune ONG.

A parte le iniziative a livello locale, il futuro del sistema educativo del Malawi sarà declinato attraverso una riforma riguardante le scuole primarie, provvedimento che sembra non tanto indicare un modello di sviluppo, quanto seguirne uno in qualche modo già applicato a livello locale. Anche la volontà di formare degli uffici e, quindi, del personale addetto al supporto pedagogico, appare un segnale che conferma l'intenzione delle autorità governative del Malawi di valorizzare le risorse umane presenti sul territorio, mirando alla costruzione di un sistema educativo basato sul principio del decentramento e, quindi, sul coinvolgimento diretto delle varie comunità.

Come sempre accade in ogni parte del pianeta Terra, non solo in Africa e non solo nel Malawi, alle buone intenzioni del legislatore e alla buona volontà dei singoli (individui o gruppi), deve corrispondere un effettivo dispiegamento di risorse necessarie a trasformare le parole in fatti. Questo passaggio aristotelico, dalla potenza all'atto, dipende dalle politiche sociali che ogni Paese decide di seguire e attuare, e spesso queste decisioni prescindono dallo stato di fatto, cioè dalla realtà. Vi sono interessi economici ed equilibri

di potere da salvaguardare che, di fatto, impediscono di riformare ed innovare anche quando ad essere in gioco sono le fondamenta di una società e il suo futuro: cioè il sistema educativo e scolastico.

La volontà delle comunità e la propensione delle stesse ad assumersi le responsabilità relative alla gestione e allo sviluppo di un efficiente sistema scolastico rischiano di rimanere, nel migliore dei casi, relegate entro i confini di un'iniziativa privata derivante dall'aver sperimentato una sorta di abbandono da parte delle autorità statali.

In questo senso, il decentramento auspicato non può essere causato dall'assenza, prima di un provvedimento legislativo e poi, in presenza di questo, di un mancato apporto di risorse (soprattutto finanziarie) a favore dell'applicazione concreta del provvedimento stesso: il sistema scolastico è un patrimonio di ogni Paese e, in quanto tale, deve essere al centro dell'attenzione di coloro che sono stati ritenuti in grado di governarlo.

Il decentramento, quindi, dovrebbe diventare una pratica nazionale, non soltanto locale, e come tale richiedere, naturalmente, sforzi adeguati da parte delle autorità di Governo.

Con questo lavoro, si è tentato di individuare i fattori che possono determinare il successo di una politica sociale dedicata, prima di tutto, alle scuole primarie, a partire dal riconoscimento del ruolo dei genitori (e quindi delle comunità) all'interno del sistema scolastico.

E' interessante sottolineare come la società malawiana tenda a valorizzare l'aspetto comunitario dell'esistenza, che si concretizza in un forte senso di appartenenza alla collettività.

In questo senso una politica di decentramento sembra risultare particolarmente confacente alla predisposizione (potremmo dire naturale) dei cittadini malawiani *a fare le cose insieme*.

Infatti le scuole più efficienti sono quelle in cui la relazione tra comunità e insegnanti funziona e dove il PTA supporta il preside.

La legislazione malawiana prevede il principio del decentramento, ma in realtà la sua applicazione si scontra con una prassi ancora distante dalle intenzioni.

Ai genitori, spesso primi finanziatori del sistema scolastico, non è consentito né verificare il livello dell'insegnamento, né partecipare alla gestione delle risorse finanziarie della scuola.

Il fatto che il livello d'istruzione della maggioranza dei cittadini malawiani non sia adeguato allo svolgimento di determinate funzioni, non significa che debba persistere una sorta di ostracismo preventivo.

La situazione del personale scolastico (presidi ed insegnanti) non appare migliore, infatti se sono i presidi a gestire le risorse finanziarie e a reclutare gli insegnanti, i loro compiti prettamente pedagogici non sono stati ancora adeguatamente considerati.

In teoria i regolamenti prevedono anche lo svolgimento di verifiche periodiche, da parte degli ispettori, rispetto alla qualità dell'insegnamento (e all'operato degli insegnanti), ma, in pratica, l'insufficienza delle risorse finanziarie permette di effettuare un numero di visite irrilevante.

Sembra imporsi la necessità di una riflessione sull'evidente incompatibilità tra i regolamenti e i mezzi a disposizione per applicarli.

Il problema delle risorse, tra l'altro, non comprende soltanto la questione finanziaria, ma anche la credibilità delle varie figure professionali e l'efficienza della comunicazione tra i vari livelli di responsabilità.

In questo senso, i presidi, ad esempio, potrebbero essere investiti di un'autorità che consenta loro di svolgere con efficacia i compiti, fino ad ora, affidati agli ispettori, i quali godono di minore credibilità in seno al corpo insegnante, oltre a sembrare meno disponibili nei confronti delle problematiche locali.

Come possiamo dedurre da quanto scritto, la possibilità di dare avvio ad un reale decentramento passa attraverso la creazione di un buon livello qualitativo sia dell'insegnamento (e quindi degli insegnanti), sia della gestione complessiva della "macchina" finanziaria e burocratica, a livello locale.

Il Malawi, pur essendo uno tra i Paesi più poveri del pianeta, dovendo sopportare frequenti carestie ed epidemie, avendo subito per lunghi anni una soffocante dittatura, e sperimentando una giovane e precaria democrazia, potrebbe essere un "luogo" nel quale

poter costruire un sistema scolastico che possa davvero diventare la struttura portante del nuovo Malawi.

Anche nelle situazioni socio-economiche più difficili, come quella riscontrabile in Malawi, vi sono comunque segnali indicanti la presenza di potenzialità che consentono di intravedere un futuro diverso, anche a partire da piccole iniziative a livello locale, se non addirittura familiare.

In questo senso la creazione di reti scolastiche permanenti permetterebbe agli insegnanti di interagire con frequenza e condividere esperienze e metodologie, così come, allo stesso modo, se i presidi potessero contare su un percorso formativo efficace, seguito da un costante supporto, essi poi potrebbero coordinare e monitorare gli insegnanti, lasciando ad altri il compito del reclutamento.

Decentrare significa, quindi, valorizzare le professionalità locali, le persone-risorsa in quanto soltanto queste possono fornire il contributo necessario alla riforma del sistema scolastico malawiano.

Da quanto abbiamo riscontrato durante lo svolgimento di questa ricerca, una delle riforme urgenti riguarda il passaggio da una forma di controllo sulle scuole di natura ispettiva, ad una, invece, che privilegi la formazione professionale, l'aggiornamento e la realizzazione di una rete informativa a favore degli insegnanti e da questi gestita e sviluppata.

La questione appare, però, non ancora affrontata nel modo migliore quando si confrontino le buone intenzioni con la realtà malawiana. Il pessimismo della ragione può scaturire dall'osservare quanto scarse siano le risorse destinate alla realizzazione dei programmi annunciate in sede istituzionale e come le risorse disponibili siano troppo spesso utilizzate per altri scopi, soprattutto personali, a svantaggio dell'interesse delle comunità locali.

La fluidità della situazione socio-politica malawiana, però, dovrebbe essere considerata come una condizione favorevole, avendo la possibilità di indirizzarne le dinamiche interne verso una maggiore equità nella distribuzione della ricchezza e dei poteri e delle responsabilità e, quindi, verso una maggiore centralità delle politiche sociali, in particolare di quelle rivolte alla scuola, alla famiglia e al lavoro minorile.

E' possibile perseguire questo risultato sollecitando un'azione legislativa in grado di affrontare in maniera efficace tali problematiche, con la consapevolezza che la possibilità

per il Malawi di avere un futuro è strettamente legata all'importanza che sarà data, in primis, alla costruzione di un sistema scolastico in grado di "produrre" intelligenze e professionalità da mettere al servizio dello sviluppo sociale, politico ed economico del Paese.

L'autonomia a livello locale, inoltre, non deve essere scambiata per una specie di corsa verso un'autarchia di fatto, che rischierebbe di formare tante realtà locali prive di relazioni con l'esterno e, quindi, destinate alla dissoluzione.

Al contrario il decentramento, oltre a basarsi sullo sviluppo della collaborazione tra le varie esperienze locali, deve essere garantito attraverso un'attenta valutazione, da parte delle autorità competenti, della ripartizione delle risorse finanziarie.

In Malawi, però, le autorità centrali sembrano sottovalutare questo aspetto e mostrano scarso interesse verso le iniziative portate avanti a livello locale. Spesso la destinazione d'uso delle risorse non viene verificata e ai responsabili degli istituti scolastici, così come alle autorità locali, non vengono quasi mai richieste informazioni in merito ai fondi ricevuti.

Questo disinteresse appare colpevole e irresponsabile, soprattutto se praticato all'interno di una società dove le ineguaglianze sono evidenti ed una forma di decentramento non controllato, soprattutto a livello finanziario, può acutizzarle.

La supervisione dello Stato appare indispensabile quando, oltre l'uso corretto delle risorse finanziarie, deve essere garantita un'adeguata preparazione delle varie figure professionali che andranno a ricoprire i vari ruoli all'interno delle strutture scolastiche ed educative.

L'intervento statale dovrebbe concretizzarsi attraverso il perseguimento di un'azione che possa ridurre le disparità, aumentare le verifiche riguardo i bisogni reali delle varie comunità e dei singoli rappresentanti delle stesse e prevenire l'uso privato di risorse pubbliche.

Il fatto che le autorità abbiano dimostrato una scarsa sensibilità verso queste problematiche, rafforza l'idea che il processo di decentramento derivi più dal disimpegno dello Stato, che dall'applicazione di una politica in tal senso.

La difficoltà insita nel processo di decentramento, appare la scarsa trasparenza della gestione delle risorse a livello locale. Risulta indispensabile che le procedure di



assegnazione e di spesa dei fondi siano resi noti a tutti e che i genitori, in quanto finanziatori delle scuole, abbiano il diritto di sapere com'è stato speso il denaro.

Si può dedurre che la creazione di uffici dedicati al controllo finanziario, sia necessario, così come sembra indispensabile imporre il principio della trasparenza proprio dove l'influenza dei centri di potere sembra volerlo escludere.

La possibilità di costruire un sistema scolastico ed educativo giusto ed efficiente, quindi, appare pesantemente condizionata dalla situazione economica e politica del Paese, dagli interessi privati che si intrecciano a quelli pubblici, dalla corruzione ancora diffusa.

L'applicazione del decentramento deve pretendere dallo Stato un cambiamento del suo ruolo. Questa affermazione non implica una sorta di distrazione governativa dalla questione scolastica ed educativa, piuttosto prevede che lo Stato salvaguardi il fatto che ogni soggetto possa avere le stesse possibilità di raggiungere il risultato preventivato ed auspicato. Decentrare non significa propagare inefficienza e incompetenza e corruzione a livello locale, ma, al contrario, immunizzarsi dalle "malattie" tipiche di uno Stato centralizzato: il decentramento non è un obiettivo politico, ma una strategia di Governo dei fenomeni socio-economici, pensata come alternativa alla gestione centralizzata del potere.

Per raggiungere questa nuova forma di organizzazione socio-politica, in Malawi risulta importante l'apporto di un altro attore: le ONG.

Le organizzazioni non governative sono i soggetti che si trovano nella condizione migliore per lavorare in seno alla società malawiana e, per questo, provare a ridurre quei fattori che ostacolano la partecipazione di alcuni soggetti indigeni al processo di riforma del sistema scolastico ed educativo.

Il lavoro sul campo delle ONG può essere d'aiuto al Governo nell'organizzazione di campagne di comunicazione indirizzate alla popolazione e come trait-d'union tra le autorità politiche e quelle delle varie comunità locali (tradizionali).

L'opera di informazione delle autorità tradizionali in merito al decentramento è indispensabile affinché la maggior parte della popolazione sia consapevole delle riforme del Governo e comprenda l'importanza del ruolo di ogni cittadino nella gestione del sistema scolastico, con riferimento particolare alle scuole primarie.

Le autorità tradizionali malawiane hanno, ancora oggi, un'importanza fondamentale e ricoprono un ruolo primario nell'incoraggiare la partecipazione delle famiglie all'educazione dei propri figli e alla gestione della scuola. In questo senso è importante coinvolgere queste figure di riferimento allo scopo di favorire la traduzione pratica delle disposizioni amministrative e politiche.

## Annex

### Annex I

I concetti di partecipazione e di comunità

In questa tesi viene fatto sovente ricorso ai concetti di partecipazione e di comunità, i quali si prestano a differenti interpretazioni. L'analisi dell'impatto della partecipazione e della comunità sul funzionamento della scuola dipende dalle interpretazioni utilizzate. Per quanto riguarda la partecipazione, Arnstein (1969) è stato uno dei primi autori a proporre una scala indicante l'intensità della partecipazione della cittadinanza. "La scala della partecipazione" di Arnstein del 1969, classifica gli approcci di partecipazione partendo dalla totale esclusione del cittadino dal processo per arrivare alla situazione in cui la progettazione e la gestione della scuola è totalmente in mano ai cittadini.

8. Controllo ai cittadini
7. Potere delegato
6. Partecipazione
5. Consultazione
4. Informazione
3. Smorzamento
2. Trattamento terapeutico
1. Manipolazione

Arnstein attribuisce un valore di merito positivo alla partecipazione. I gradini più bassi della scala, quelli in cui l'amministrazione pubblica rilascia informazione sul proprio operato per consolidare il proprio potere viene considerato come un tentativo di manipolare l'opinione pubblica. Risalendo la scala i cittadini acquistano più potere reale d'influire sulle decisioni e i cambiamenti che li riguardano. La scala mette in luce anche che "poca partecipazione" può significare "falsa partecipazione". Deschler et Sock (1985), hanno legato i differenti livelli, a quattro tipi di partecipazione, che permettono ugualmente di distinguere tra una partecipazione reale ed una pseudo-partecipazione.

Shaeffer (1994, p. 16-17), invece, propone sette livelli, dove il quinto rappresenta la partecipazione della comunità alla fornitura del servizio, in quanto partner con altri attori.

Epstein (1995), ha realizzato uno schema simile che concerne più specificatamente l'implicazione dei genitori nell'educazione dei loro figli. Esso indica sei livelli di partecipazione: le cure dei genitori, la comunicazione, il volontariato, l'apprendimento a casa, l'inclusione nella governance e la mutua collaborazione.

Il livello di partecipazione potenziale dipende in parte dall'apertura dell'ambito preso in considerazione. Infatti, la scuola può rappresentare uno spazio chiuso, aperto su invito o aperto per rivendicazione (VeneKlasen *et al.*, 2004, p. 5). Questi modelli differenti fanno una netta separazione tra la partecipazione (termine assai generale) e il partenariato (forma di partecipazione che va al di là dell'informazione o della consultazione). Quest'ultimo, può essere definito come una relazione di impegno reciproco basato su una visione condivisa ed uno spirito di solidarietà (Capacci e Pozniak, 2004, p. 11). Tale concetto è quello che maggiormente riflette la visione di questa tesi, secondo la quale, il dialogo in un reale partenariato tra i genitori e la scuola sono visti come elementi indispensabili, per contribuire ad un maggiore decentramento dei poteri a livello locale (i genitori monitorano gli insegnanti e gli allievi, partecipano alla gestione del budget e collaborano alla creazione e all'attuazione delle politiche scolastiche) ed il conseguente migliore funzionamento della scuola (maggiore chiarezza ed efficienza nella ripartizione dei ruoli, maggiore flessibilità nel far fronte a bisogni immediati, minore burocrazia, maggiore livello di intraprendenza e di creatività nell'affrontare i problemi).

Per quanto riguarda il termine comunità, esso è vago e può includere differenti attori. Nel caso della comunità scolastica, esso riguarda i genitori degli allievi attuali, o tutti i genitori dei bambini in età scolare, o ancora, tutti quelli che vivono nell'area del reclutamento della scuola (ciò solleva il problema delle regioni urbane dove non c'è una chiara delimitazione geografica). Tuttavia, ci sono delle caratteristiche che permettono di definire i membri di una veritabile comunità. Esse fanno riferimento ad una cultura comune, alla prossimità geografica, a degli obiettivi comuni e ad una differenziazione rispetto alle altre comunità. D'altra parte, è importante realizzare che una comunità non è mai completamente omogenea e armoniosa. Essa è formata da differenti gruppi i cui interessi sono, a volte, comuni, a volte, conflittuali (Guijt et Shah, 1998). Questi conflitti possono esistere su due livelli; in seno alla comunità, tra gli insegnanti, gli allievi, i loro genitori, i presidi, i funzionari scolastici, etc., ma anche in ognuno di questo gruppi, possono esserci delle divergenze di interessi. Ciò è particolarmente vero nei Paesi dell'Africa Sub-sahariana, che sono caratterizzati da forti disparità (Grant Lewis et Naidoo, 2004, p. 7-8) e, soprattutto in Malawi, dove un'indagine statistica, detta MICS (2009)<sup>1</sup>, effettuata dall'ufficio nazionale di statistica del Malawi (NSO<sup>1</sup>), ha mostrato come questo Paese, abbia il tasso di disparità più basso tra i Paesi della Comunità di Sviluppo dell'Africa Meridionale (SADC)<sup>1</sup>. Quando in questa tesi si parla di comunità, si fa riferimento alla comunità scolastica che, in Malawi, è rappresentata dalle associazioni dei genitori e degli

insegnanti, degli alunni iscritti a scuola, del preside e dei capi villaggio. Come verrà delineato in questa tesi, la comunità scolastica in Malawi, costituisce un elemento vitale a livello locale, che mostra l'interesse dei genitori per la scuola e la loro volontà di partecipare alla sua gestione e di contribuire al suo miglioramento.

## **Annex II**

Definizione di efficacia e di efficienza.

### **Efficacia**

Il significato di efficacia può essere spesso scambiato con quello di efficienza. A scanso di equivoci, è bene chiarire che il potenziale maggiormente innovativo per la scuola è proprio quello dell'efficacia, che introduce un parametro nuovo nel controllo di gestione e nella valutazione dei processi. Si tratta infatti di prestare attenzione ai risultati prodotti dal sistema scuola, costruendo un indice di efficacia che è dato dal rapporto tra obiettivi realizzati ed obiettivi attesi o programmati.

Si può, ad esempio, mettere in relazione la quantità e qualità dell'offerta formativa erogata con la quantità e qualità dell'offerta formativa prevista. Se i due fattori coincidono, si ha il massimo di efficacia (100%), diversamente si ha una percentuale di efficacia inferiore. Più in dettaglio si possono mettere in relazione i progetti realizzati con quelli previsti o, nell'attività didattica ordinaria del singolo insegnante, i contenuti effettivamente svolti con quelli programmati, gli obiettivi di apprendimento raggiunti con quelli programmati, fermo restando che non si può risolvere il problema con una programmazione minimale che consentirebbe una realizzazione totale degli obiettivi ma soddisferebbe solo formalmente la domanda di efficacia e non risponderebbe all'esigenza di rispettare gli obiettivi nazionali del sistema ai quali deve conformarsi il processo di autovalutazione delle scuole.

L'insegnante efficace è quindi colui/colei che riesce ad ottimizzare il rapporto realizzando non solo il massimo rispetto alle previsioni ma il massimo rispetto alle possibilità (finalità istituzionali e obiettivi programmatici della disciplina di insegnamento). Nella scuola dell'autonomia, l'efficacia del sistema non sarà data dalla semplice somma dell'efficacia

dei singoli docenti, ma dalla loro integrazione all'interno di un progetto comune del quale fanno parte anche obiettivi trasversali, inter- o metadisciplinari.

## **Efficienza**

L'efficienza di un sistema è data dal rapporto tra le risorse impiegate e gli obiettivi realizzati. Nel sistema scolastico l'efficienza può essere misurata per esempio dal numero degli studenti che hanno raggiunto gli obiettivi di apprendimento in relazione agli investimenti effettuati (costo del lavoro, numero degli insegnanti, ore di lezione, ecc.).

In termini più qualitativi la medesima efficienza può essere misurata dal livello di apprendimento raggiunto dagli studenti in relazione agli accorgimenti metodologici o organizzativi messi in atto. L'efficienza scolastica è quindi il risultato di un'attività essenzialmente sperimentale e non dà luogo a valori assoluti ma solo a indicatori utilizzabili in termini comparativi (meglio o peggio, più o meno dell'anno scorso o di un'altra scuola). L'autonomia scolastica sta introducendo una specifica attenzione a questi fattori, mutuando una cultura di tipo economico o aziendalistico che non deve preoccupare chi vive nella scuola, perché si tratta di migliorare il servizio scolastico conservandone tutte le peculiarità educative.

L'attenzione ai risultati effettivi che la scuola produce è infatti il modo migliore per fare l'interesse degli alunni e delle loro famiglie, senza cadere nella trappola dell'efficientismo, che è solo una formale predisposizione di procedure corrette, di cui si evita di andare a valutare l'efficacia. Senza il confronto con i risultati ci si muove in una logica di semplice adempimento burocratico, del tutto estraneo allo spirito dell'autonomia scolastica.

Fonte: UNESCO-UIS, 2009

### **Annex III**

In Malawi, sono state fatte 40 interviste cercando di capire come l'EPT e la riforma di decentramento sia percepita dalla comunità locale (genitori e insegnanti), se e in quale modo i genitori partecipano alla gestione della scuola (ai colloqui con gli insegnanti e ai comitati di gestione della scuola) e quanto quest'ultima venga considerata come un elemento che può contribuire al decentramento al livello comunitario.

Tutte le interviste, per ragioni logistiche e temporali, sono state eseguite a Lilongwe, in tre scuole primarie pubbliche: St. Paul Primary School, Bwaila Primary School, Tsokamkanansi Primary School.

Agli intervistati è stata data la scelta di rispondere solo alle domande dove si sentivano meglio preparati.

Molte interviste sono state rese possibili grazie alla disponibilità dei presidi delle summenzionate scuole, i quali hanno accettato di procurarmi degli incontri con i genitori e gli studenti della loro comunità.

#### **Qual'è la vostra percezione sull'introduzione della politica dell'EPT e sulla riforma del decentramento?**

1. *'Io penso che l'EPT sia una buona politica. Noi siamo poveri. Non riusciamo a pagare le tasse scolastiche. La politica dell'EPT ha aiutato molto i nostri bambini ad iscriversi a scuola malgrado il loro status finanziario. Le iscrizioni scolastiche sono aumentate negli ultimi anni ma dobbiamo ancora migliorare molto la qualità dell'educazione. Le strategie derivanti dalla politica dell'EPT non devono rimanere delle affermazioni sulla carta, ma devono essere concretizzate a livello della scuola. In questo, io penso che il ruolo dei genitori, ed in particolare, la loro partecipazione alla gestione della scuola stia già permettendo di osservare dei grandi cambiamenti positivi. Il loro ruolo nell'identificare gli studenti che non vanno a scuola e di controllare il lavoro degli insegnanti, migliora la qualità dell'educazione. La politica del decentramento dell'educazione in Malawi può essere concretizzata solo attraverso la partecipazione della comunità locale alla gestione della scuola. A tal fine, i genitori, gli insegnanti e i presidi, dovrebbero lavorare in modo più sinergico.'* (Joseph Chimbo, 35 anni, insegnante di matematica al St. Paul Primary School).

2. *‘L’EPT è buona in quanto costringe il governo a mantenere le promesse e le responsabilità concernenti l’educazione. Dopo il 1994, l’introduzione di tale politica, ha permesso di incrementare i tassi di accesso scolastico. Ma il Governo non ha i mezzi per rispondere ad una domanda così alta di nuovi studenti. Io penso che a livello della scuola si possano trovare le soluzioni per far fronte ad un incremento di studenti. Ad esempio, i genitori e l’insieme della comunità locale potrebbero partecipare alla costruzione ed al mantenimento delle scuole. Quindi, secondo me, dovrebbero continuare a prendere tali iniziative e anche a partecipare più attivamente alla gestione delle scuole che si trovano sul loro territorio. Il decentramento dell’educazione potrà essere realizzata solo attraverso il diretto intervento dei genitori nelle attività gestionali della scuola sia a livello amministrativo che infrastrutturale’* (Ketema Bizuneh, 29 anni, insegnante di inglese, St. Paul Primary School).
  
3. *‘Sebbene la scuola sia divenuta gratuita, l’implementazione della politica dell’EPT è così debole che gli standards educativi peggiorano rispetto a quando noi genitori pagavamo le tasse scolastiche. Per me è importante non solo occuparsi di quanti bambini entrano a scuola ma anche a cosa imparano. Le nostre scuole sono sempre state molto affollate ma, a seguito dell’introduzione dell’EPT, esse sono talmente sovraffollate che i bambini hanno difficoltà a seguire le lezioni. Il solo modo per realizzare il decentramento del sistema educativo è che la comunità locale prenda l’iniziativa e la responsabilità di identificare e risolvere i problemi in modo comunitario. Pertanto i genitori dovrebbero essere presenti a scuola e verificare il comportamento degli insegnanti e degli studenti, cosicchè entrambi si sentono più motivati a dare il meglio di sé’* (Chisulo Banda, 42 anni, preside del St. Paul Primary School).
  
4. *‘A mio parere, la politica dell’EPT ha condotto a un declino della qualità dell’educazione. All’ingresso di nuovi allievi, non è seguito un rafforzamento delle infrastrutture scolastiche e ciò ha portato ad un sovraffollamento delle classi. A volte i genitori non incoraggiano i figli a studiare duramente perchè pensano che non abbiamo nulla da perdere e che comunque la responsabilità dell’educazione dei figli sia della scuola e del Governo. Tuttavia, sono convinto che il decentramento, inteso come acquisizione dei poteri gestionali della scuola da parte della comunità, sia la strategia migliore per garantire una migliore qualità dell’educazione’* (Liziuzayani Gatawa, insegnante di lettere alla scuola primaria St. Paul).



5. *'Io penso che l'educazione dei nostri figli sia migliorata da quando il Governo ha indirizzato i propri sforzi verso una politica di decentramento. Ora la comunità si sente maggiormente coinvolta e responsabile nella gestione locale della scuola, non solo in termini di infrastrutture ma anche nel monitoraggio degli insegnanti, degli studenti e nel controllo delle finanze della scuola. Il Governo non ha i mezzi per risolvere i problemi della comunità. E' la comunità, in primo luogo i genitori, che deve assumersi la responsabilità di risolvere i problemi delle scuole presenti sul suo territorio'* (Dulani Chimombo, 33 anni, insegnante di scienze al St. Paul Primary School).
  
6. *'Da quando è stata introdotta la politica dell'EPT non abbiamo ancora ricevuto un grande supporto finanziario. Le risorse della nostra scuola non sono sufficienti alla buona gestione della stessa. Noi abbiamo 1.300 studenti a fronte di solo 27.000 MK (circa 130 Euro) e non sappiamo quando li riceveremo. Quest'anno non li abbiamo ancora ricevuti. Come possiamo gestire una scuola in queste condizioni? La nostra scuola è molto vecchia e manca di molte cose. Pertanto, noi facciamo affidamento alla partecipazione, anche finanziaria, dei genitori e della comunità. Tale partecipazione alle attività della scuola è fondamentale per il buon funzionamento della stessa'.* (Mtima Danghe, preside della scuola primaria Bwaila).
  
7. *'L'EPT, anche se ancora non è stata realizzata in modo completo, è stata una riforma necessaria per migliorare l'educazione del nostro Paese. A mio parere, la riforma del decentramento del sistema educativo aiuta il raggiungimento dell'EPT. Ma affinché il decentramento si compia a livello locale, i genitori dovrebbero partecipare di più alla gestione della scuola primaria. Dato che il Governo non ha i mezzi per assicurare la manutenzione di tutte le scuole, è nostra responsabilità di prendere in mano la situazione e di sfruttare al meglio le risorse umane e materiali disponibili'* (Buseje Mantseta, insegnante di matematica della scuola primaria Bwaila, 48 anni).
  
8. *'A mio avviso, il decentramento del sistema educativo, porterà a compimento la riforma dell'EPT ma c'è ancora molto da fare. In alcune comunità i genitori non partecipano alle attività della scuola, non parlano con gli insegnanti e, in alcuni casi, non vedono l'interesse che hanno a mandare i propri figli a scuola. In altre comunità, invece, la partecipazione dei genitori alla gestione della scuola è molto alta. Ciò dipende dal fatto*

*che le campagne di comunicazione che il Governo ha cominciato a intraprendere, per spiegare in cosa consiste il decentramento, non è terminata. Alcune comunità sono difficili da raggiungere ed il Governo non ha i mezzi per organizzare una campagna informativa in tutto il Paese, allo stesso momento. I centri urbani sono quelli più avvantaggiati in quanto più facili da raggiungere. Ma la maggior parte della popolazione abita nelle zone rurali'. (Buseje Mantseta, insegnante di storia della scuola primaria Bwaila, 48 anni).*

9. *'Il decentramento non può essere completato se non raggiunge le zone rurali, dove risiede la maggior parte della popolazione. Il Governo ha bisogno dell'aiuto delle comunità rurali per portare avanti la sua riforma. In questo i genitori giocano un ruolo molto importante. Nella nostra comunità, per esempio, i genitori partecipano attivamente alla gestione della scuola e abbiamo un buon tasso di iscrizioni, un buon numero di scuole e di insegnanti che non si assentano per lunghi periodi. I genitori lavorano attivamente nel Comitato di gestione scolastico ed hanno un potere decisionale anche nella gestione del budget della scuola. In casi di emergenza, sono anche pronti a finanziare loro stessi la manutenzione della scuola (Marope Chianunu, insegnante scuola primaria Tsokamkanansi, 50 anni).*
  
10. *'Nella nostra comunità, il decentramento del sistema educativo, ha introdotto un nuovo modo di pensare. I genitori infatti, partecipano più attivamente nel sorvegliare il comportamento degli insegnanti e degli allievi. Inoltre essi identificano gli alunni che non frequentano la scuola per lunghi periodi di tempo, cercando di indagarne le cause e comunicarle al Comitato di gestione della scuola. A volte i genitori partecipano direttamente al finanziamento della scuola, soprattutto per l'approvvigionamento del materiale scolastico e per la manutenzione degli edifici. Tale partecipazione ha migliorato l'accesso e la qualità dell'insegnamento nella nostra comunità. Cerchiamo di risolvere insieme i problemi e non aspettiamo passivamente l'intervento del Governo'. (Maimuna Banda, insegnante scuola primaria Tsokamkanansi, 39 anni).*
  
11. *'Le comunità locali e, soprattutto, i genitori, costituiscono gli attori principali che possono aiutare il Governo ad attuare la riforma della decentramento in tutto il Paese. A mio parere, il Governo non può fare a meno di decentralizzare potere alle comunità locali e le comunità dovrebbero essere aidate dai partners allo sviluppo e dalle NGOs. Le*

*NGOs dovrebbero organizzare corsi di formazione per i genitori, affinché essi partecipino alle attività della scuola (Preside, scuola primaria Tsokamkanansi, 46 anni).*

12. *‘A mio modo di vedere, il decentramento è stato introdotto in Malawi al fine di raggiungere gli obiettivi dell’EPT. Affinchè tali obiettivi vengano raggiunti, è necessario il trasferimento del potere decisionale dal livello centrale a quello locale. Ma per raggiungere il decentramento effettivo del sistema educativo, è necessario che la comunità partecipi attivamente alla gestione delle scuole, non solo per quanto riguarda la manutenzione degli edifici, ma anche nell’amministrazione delle risorse finanziarie della stessa. Perchè questo sia possibile, sarebbe necessario organizzare dei corsi di formazione nella gestione delle risorse umane e materiali. In questo, secondo me, le ONG possono essere molto utili’* (Stuart Ligomika, insegnante di storia, scuola primaria Bwala, 31 anni).
13. *‘Le ONG possono contribuire al processo di decentramento. A mio parere, esse dovrebbero organizzare delle attività di formazione per la comunità locale al fine di partecipare più attivamente al processo di decentramento. Io credo che la partecipazione attiva dei genitori alla gestione della scuola sia essenziale per migliorare l’accesso e la qualità dell’educazione. L’accesso, attraverso la presenza dei genitori nella scuola ed il loro controllo da loro esercitato sugli insegnanti e allievi. La qualità, attraverso una gestione, insieme ai presidi, delle finanze della scuola al fine di garantire il materiale scolastico. La mia comunità riconosce l’importanza del ruolo dei genitori nella gestione e partecipazione a tutte le attività della scuola. Ho osservato un aumento delle iscrizioni ed una diminuzione degli abbandoni scolastici’* (James Rua, insegnante scuola primaria Bwala, 29 anni).

**Pensate che i genitori dovrebbero partecipare in qualche modo nell’educazione’? In quale modo? Tale partecipazione ha un impatto sul decentramento del sistema educativo?**

14. *‘A mio parere la partecipazione della comunità è essenziale per il raggiungimento di qualsiasi riforma. Per quanto riguarda il decentramento, la partecipazione dei genitori è molto importante per il buon funzionamento della scuola a livello locale. Ho osservato che quando i genitori partecipano attivamente alla attività scolastiche, l’accesso e la*

*qualità dell'educazione migliora. Quando i genitori si occupano in prima persona della gestione della scuola, mandano più volentieri i propri figli a scuola. Gli insegnanti e gli studenti si sentono maggiormente motivati a produrre migliori risultati. E' come se l'educazione divenisse un affare comunitario, dove sono i genitori e la comunità tutta, che si assumono la responsabilità di risolvere i problemi quotidiani delle loro scuole' (Simon Hau, preside della scuola primaria St. Paul, 44 anni).*

15. *I genitori della mia comunità partecipano sempre più frequentemente alla gestione della scuola. Fino a poco tempo fa, i locali scolastici non avevano le lavagne, i banchi e gli alunni dovevano sedere per terra. Il Governo non ha i mezzi sufficienti per soddisfare i bisogni di ogni scuola del Paese. Allora noi genitori abbiamo deciso di finanziare l'acquisto di tutte le suppellettili mancanti. Siamo noi che pensiamo al mantenimento degli edifici scolastici. Con la riforma della decentramento abbiamo capito che non dobbiamo più stare ad aspettare l'intervento del Governo. Siamo diventati i primi responsabili della qualità dell'accesso e dell'educazione dei nostri figli nella nostra comunità. Il nostro impegno sarà determinante al raggiungimento della del decentramenti' (Simon Mphiso, genitore, 41 anni).*
16. *'Ritengo che la mia presenza nella scuola (Tsokamkanansi) sia utile, in quanto posso verificare il suo corretto andamento, in particolare per quanto riguarda il comportamento degli insegnanti verso gli alunni e viceversa. Pur non essendo in grado di giudicare in pieno la qualità dell'insegnamento, posso comunque riscontrare i miglioramenti raggiunti da mio figlio nell'apprendimento. Inoltre, posso contribuire anche in qualunque servizio che mi venga richiesto quali piccoli lavori di manutenzione degli stabili, la loro pulizia, il corretto uso delle suppellettili in dotazione della scuola e qualunque altra cosa mi si chieda di fare. Tutto per il bene di mio figlio'. (Violet Chisopo, genitore, 26 anni).*
17. *'Penso che la presenza dei genitori nella scuola, contribuisca a migliorare il comportamento degli studenti dal punto di vista disciplinare e ritengo altresì che rappresenti uno stimolo all'impegno che essi riservano allo studio. La partecipazione dei genitori al monitoraggio degli insegnanti, e degli alunni, al finanziamento delle spese di manutenzione degli edifici scolastici e alla co-gestione del budget, insieme ai presidi, è il segno tangibile della decentramento in atto' (Joseph Blantare, insegnante di geografia, scuola primaria Tsokamkanansi, 43 anni).*

18. *Ritengo che la mia presenza nella scuola sia utile in quanto posso direttamente controllare se i servizi siano all'altezza della situazione, se le infrastrutture possano assicurare lo svolgimento delle lezioni. Noto che la mia partecipazione durante le lezioni funge da stimolo verso gli insegnanti perchè essi svolgano con massimo impegno il loro lavoro e non commettano violenze sugli allievi. Penso che la partecipazione della comunità locale alla gestione della scuola sia molto importante per colmare le carenze sia di natura infrastrutturale che di natura amministrativa della scuola. Il Governo centrale non ha i mezzi sufficienti per risolvere i problemi della scuola a livello locale ma, è proprio attraverso la partecipazione attiva della comunità locale, soprattutto i genitori, alla gestione della scuola che il decentramento sarà completato' (Tiwono Chimbalanga, genitore, 50 anni).*
19. *'Abbiamo bisogno che i nostri bambini apprendano senza problemi. In questo senso, possiamo aiutare il Governo a migliorare il Paese. Il Governo si aspetta molto dalla nostra partecipazione alla scuola, in quanto esso non ha i mezzi per risolvere tutti i problemi a livello locale, come la mancanza di scuole e l'assenza di insegnanti per lunghi periodi. Sono le persone che vivono a livello locale che devono riunirsi e decidere insieme su come risolvere i problemi delle scuole presenti sul loro territorio. Ad esempio, questa scuola (Tsokamkanansi), è stata costruita dalla comunità locale, ed i genitori sorvegliano il suo buon funzionamento attraverso delle riunioni mensili con gli insegnanti e il preside' (Kafele Daisino, genitore, 30 anni).*
20. *'Il governo non può far fronte a tutte le necessità della scuola. Non possiamo aspettare supinamente il supporto del Governo. Dovrebbe essere responsabilità dei genitori di contribuire alla copertura dei bisogni della scuola. Il Governo ha solo i mezzi per contribuire alla costruzione delle scuole ma non per monitorare gli insegnanti e a formarli. Io noto che quando la comunità e, soprattutto, i genitori partecipano alla gestione delle attività scolastiche, l'accesso e la qualità dell'educazione migliora. Infatti, quando i genitori controllano che gli insegnanti siano regolarmente in classe e che gli studenti frequentano, i risultati scolastici migliorano.'* (Kasiya Mutharika, genitore, 44 anni).

21. *'Ho iscritto le mie figlie al St. Paul Primary School e sono motivato a seguirle nella loro educazione ed anche a partecipare al buonfunzionamento della scuola. Sono un muratore e se ci fosse bisogno, aiuterei nella costruzione o rifacimento della scuola. Penso che se i genitori si riunissero insieme, qualsiasi problema a livello locale e della scuola potrebbe essere risolto'* (Marope Banda, insegnante, 40 anni, Bwaila Primary School).
22. *'La partecipazione dei genitori alle attività della scuola è la chiave di tutto, nel senso che ci rende i primi responsabili delle scelte da adottare ai problemi che concernono le nostre scuole. Siamo noi gli artefici del nostro destino e non possiamo attendere l'intervento del Governo, soprattutto, quando si tratta del mantenimento degli edifici scolastici e del regolare monitoraggio del comportamento degli insegnanti e dei genitori'* (Roselyn Bingu, genitore, 29 anni).
23. *'E' dovere dei genitori di mandare i propri figli a scuola. Non è il loro diritto decidere se devono mandare i bambini a studiare a scuola o no. Durante il periodo della scuola primaria gratuita tutti i genitori dovrebbero mandare i bambini a scuola, indipendentemene dalle loro condizioni economiche. Inoltre, i genitori dovrebbero rendersi parte attiva nella gestione della scuola. La riforma del decentramento è in atto nel nostro Paese, e noi, genitori, siamo degli attori chiave per far funzionare il sistema educativo a livello della scuola'* (Peter Kholuma, genitore, 45 anni).
24. *'Posso testimoniare che quelle comunità che vengono raggiunte dalle campagne di comunicazione del Governo, al fine di spiegare la riforma del decentramento, hanno modificato il loro modo di pensare. Prima della riforma del decentramento, la maggior parte della comunità pensava che la gestione della scuola fosse un'area riservata dove solo il Governo era il responsabile. Adesso, sento che i genitori partecipano pienamente alla gestione della scuola*

**‘Perchè fate studiare i vostri figli a scuola? Fino a quale livello scolastico?’**

**Riguardo la vostra partecipazione alle attività scolastiche, quanto i genitori parlano con gli insegnanti riguardo i problemi scolastici dei loro figli?’**

25. *‘Io, così come la maggior parte dei genitori della nostra comunità, vorrei che i nostri figli abbiano un’educazione per permettergli di avere un futuro migliore. Ma, soprattutto quando ci sono tanti figli da sfamare, è difficile pensare che arrivino fino ai gradi superiori dell’istruzione. Per quanto mi riguarda, la nostra famiglia non ha bisogno che le nostre figlie trovino un lavoro per incrementare il reddito familiare. Spero che riescano a completare almeno il ciclo secondario e magari arrivare all’Università. Io spesso partecipo alle riunioni con gli insegnanti ed anche agli eventi organizzati dalla scuola. Questo è utile al fine di eliminare le proprie preoccupazioni ed è anche un’opportunità per meglio apprezzare gli insegnanti. Mi sembra che tra i genitori e gli insegnanti della scuola St. Paul ci sia uno spirito di collaborazione nella risoluzione dei problemi sia di natura comportamentale con gli studenti che di natura amministrativa. Tuttavia non vado spesso dai professori a parlare dei problemi scolastici dei miei figli perchè non mi sento a mio agio.’ (Mtima Gwasi, genitore, 48 anni).*
26. *‘E’ importante che i miei figli siano alfabetizzati, altrimenti non potranno trovare un buon lavoro. Vorrei che completassero la scuola primaria. Poi vedremo se le condizioni economiche della mia famiglia permetteranno che i miei figli vadano all’Università. In ogni modo credo nei benefici che i genitori apportano all’educazione attraverso la loro partecipazione alla gestione della scuola. Io, a volte, visito la scuola dei miei figli (Bwaila) per contribuire al suo sviluppo. Allo stesso tempo, quando sono a scuola gli insegnanti smettono di chiaccherare tra di loro e gli studenti sono più motivati a studiare. Inoltre durante i colloqui con gli insegnanti, ai quali partecipo abbastanza regolarmente, posso parlare liberamente dei problemi scolastici dei miei figli e trovare con gli insegnanti un rimedio. Per esempio, mi hanno consigliata di incoraggiare mio figlio a fare i compiti e di seguirlo nel suo apprendimento a casa’ (Mesi Bwangi, genitore, 51 anni).*

27. *'Io tengo all'educazione dei miei figli perchè vedo che tutte le persone della mia comunità che hanno fatto studiare i propri figli e figlie ne sono rimasti soddisfatti. Infatti, quasi tutti i loro figli ora hanno trovato un lavoro. Vorrei che i miei figli arrivassero a terminare almeno il ciclo primario. Non avendo avuto un'educazione non posso contribuire alla gestione amministrativa della scuola. Tuttavia, mi rendo disponibile per dei piccoli lavori manuali che sono utili al buon funzionamento della scuola, ad esempio, la pulizia degli edifici scolastici e, a volte, anche dei servizi igienici. I miei figli sono al terzo anno della scuola primaria ma, per adesso, non sono mai andata a parlare con i loro insegnanti. Non penso che sia molto importante. Se mio figlio ha dei problemi scolastici cerchiamo di risolverli in famiglia'* (Roselyn Kalenda, genitore, 20 anni).
28. *'Io non ho avuto la possibilità di studiare e vorrei che i miei figli siano alfabeti e che completino almeno il ciclo della scuola primaria. Penso che sia importante per il loro avvenire professionale. Non posso aiutare i miei figli a fare i compiti ma partecipo alle attività della scuola rendendomi disponibile ad aiutare in piccoli lavori di manutenzione delle suppellettili dell'edificio scolastico. Sono un falegname e il mio contributo alla scuola consiste, per esempio, nel riparare banchi o sedie rotte. Nella nostra comunità non ci sono molti genitori che parlano con gli insegnanti riguardo ai problemi scolastici dei loro figli. Ciò, generalmente, viene considerato come un affare da risolvere in famiglia'.* (Beathon Nunthali, genitore, 32 anni).
29. *'L'educazione dei miei figli e delle mie figlie è molto importante. Vorrei dare la stessa possibilità di studiare a tutti i miei figli. Ora frequentano la scuola primaria spero che completino almeno la scuola secondaria. Se studiano potranno avere maggiori possibilità di scegliere il proprio avvenire. Io non ho il tempo di andare a parlare con i loro insegnanti e neanche mia moglie, perchè entrambi lavoriamo distanti dalla scuola dei nostri figli. Tuttavia, ho dato la disponibilità al preside di tenermi in considerazione nel caso ci sia bisogno di manodopera per dei lavori di ristrutturazione degli edifici scolastici. Questo è l'unico modo che ho, per il momento, di partecipare al miglioramento dell'educazione della mia comunità'.* (Norman Timbo, genitore, 30 anni).
30. *'Cerco di far comprendere ai miei figli l'importanza di andare a scuola. Quando non hanno voglia di studiare o di andare a seguire le lezioni, gli spiego che se continuano ad*



*avere tale atteggiamento, non potranno mai avere delle condizioni di vita migliori. Non ho il tempo di andare a parlare con gli insegnanti e, tuttavia, penso che non sia necessario. Quando i miei figli hanno dei problemi a scuola, dovrebbero loro stessi, parlare direttamente con i loro insegnanti. Il mio modo di partecipare al miglioramento dell'educazione della mia comunità è nell'insegnare ai miei figli il rispetto verso gli insegnanti e l'importanza di andare a scuola' (Patrick Luamba, genitore, 29 anni).*

31. *'Anche se, in generale, non ho molta fiducia negli insegnanti e nei comitati per la gestione scolastica, tuttavia, penso che sia necessario che i miei figli completino il ciclo primario dell'educazione. Devono essere per lo meno alfabetizzati per potere vivere in questo mondo che richiede sempre più competenze. Credo che non sia utile andare a parlare con gli insegnanti riguardo ai problemi dei miei figli a scuola. Non credo abbiano delle risposte concrete. I problemi dei miei figli, soprattutto di mia figlia, riguardano la distanza che li separa dalla loro scuola. Io partecipo all'educazione dei miei figli, accompagnandoli, quando posso, a scuola e spiegandogli che devono comportarsi bene durante le lezioni'.* (Anthony Khamfula, genitore, 28 anni).

### **Cosa pensate del Comitato della gestione della scuola? I genitori vi partecipano?**

32. *'Durante le riunioni della scuola, i Comitati di gestione della scuola non ascoltano le nostre opinioni. Non ci permettono di esprimere le nostre preoccupazioni. Io penso che una maggiore collaborazione tra i genitori, ed i rappresentanti del Comitato di gestione della scuola sia molto importante per il buon funzionamento della scuola. Tuttavia le visite di tale Comitato alle nostre scuole è sporadica. Se noi genitori fossimo ascoltati di più potremmo aiutare il Comitato a svolgere meglio le loro funzioni e, soprattutto, a raggiungere tutte le scuole'.* (Violet Lwlange, genitore, 29 anni).

33. *'Mi sembra che generalmente il Comitato di gestione della scuola ascolti i problemi riportati dai genitori e li tenga in dovuta considerazione nelle sue decisioni. La gestione della scuola non è difficile quando c'è una forte collaborazione tra la scuola, i genitori e le autorità tradizionali. Perciò, possiamo collaborare facilmente con loro e mobilitare i*

*genitori e la comunità per la cooperazione allo sviluppo'* (Ngulinga Mbezi, genitore, 44 anni).

34. *'Il Comitato di gestione della scuola considera noi genitori come parte integrante della scuola e ci lascia partecipare alla discussione sul programma scolastico, all'utilizzo dei libri di testo e le sue decisioni sono partecipate. Specialmente il responsabile del Comitato è una brava persona. Sono anche soddisfatto della prestazione dei bambini e questo mi stimola ulteriormente a fare qualcosa per migliorare lo sviluppo di questa scuola'* (Ndale Mbanga, genitore, 34 anni).
35. *'Non sono soddisfatto del Comitato della nostra scuola. Non fa il minimo sforzo per ascoltare le nostre opinioni e sembra che non lavori molto. Il fallimento della collaborazione tra il Comitato e i genitori ha comportato a un rallentamento nello sviluppo della nostra scuola. Ci dovrebbe essere una maggiore collaborazione tra i genitori ed il Comitato. Probabilmente si tratta di un problema di scarsa conoscenza del suo ruolo. A mio avviso, sono i genitori che dovrebbero eleggere tra di essi il responsabile del Comitato. In questo modo, potrebbero interloquire con una persona che conosce esattamente il proprio ruolo e i problemi reali della nostra scuola'* (Teleza Camara, genitore, 28 anni).
36. *'Gli insegnanti e i membri del Comitato (della scuola primaria St. Paul), usano i nostri soldi a fini personali. Essi rubano parte dei mattoni e della sabbia che dovrebbero essere usati per la costruzione delle infrastrutture scolastiche. Non sono mai stata coinvolta nel lavoro del Comitato e non conosco neanche chi sia e che cosa faccia.'* (Useni Chirwa, genitore, 29 anni).
37. *'L'attuale Comitato (della scuola primaria St. Paul) è stato formato cinque anni fa e siamo stati eletti regolarmente. Ora stiamo aspettando la nomina del nuovo preside e del capo villaggio. Senza la loro nomina non possiamo lavorare. Ecco perchè finora il Comitato non ha lavorato'* (Tsalani Simiatowe, rappresentante del Comitato di gestione della scuola, 49 anni).
38. *'Non abbiamo ancora ricevuto alcuna formazione per esercitare le nostre funzioni di Comitato di gestione della scuola. Non sappiamo ancora cosa fare esattamente. Io credo*

*che uno dei nostri compiti sia quello di mantenere e di sviluppare le infrastrutture scolastiche e di monitorare l'insegnamento e l'apprendimento. Noi assicuriamo anche la gestione delle risorse materiali della scuola. Abbiamo bisogno del supporto della comunità ma, sfortunatamente, il nostro Comitato non funziona e la comunità non coopera'* (Patrick Chokoloma, segretario del Comitato di gestione della scuola primaria St. Paul).

39. *'Noi, come Comitato della gestione della scuola, non riceviamo alcuna risorsa, neanche degli incentivi. Normalmente, lavoriamo tutto il giorno senza mangiare niente. In più, da quando è stata introdotta la politica dell'EPT, i genitori e gli studenti sono diventati maleducati e poco cooperativi. E' diventato più difficile gestire la scuola. In più, il Governo, a volte, non ci fa pervenire i materiali scolastici richiesti.'* (Chisulo Kwambili, tesoriere del Comitato della gestione della scuola primaria St. Paul).

40. *'Uno dei ruoli principali che il Comitato di gestione della scuola dovrebbe adempiere è quello di visitare le scuole e di monitorare l'apprendimento e l'insegnamento. Tuttavia, mi sembra che il Comitato dovrebbe lavorare di più con i genitori, in quanto tale collaborazione è strumentale al monitoraggio della scuola e al miglioramento dei risultati scolastici. Ho l'impressione che il Comitato non abbia una chiara idea del proprio ruolo e delle sue funzioni. Sembra che eviti di coinvolgere i genitori come se non li considerasse parte della scuola'* (Tom Cholopo, genitore, 42 anni).

## **Lista di acronimi**

CDSS	Community Day Secondary School
CPD	Sviluppo professionale continuato (Continued Professional Development).
CSS	Scuole secondary a livello della comunità locale (Community Secondary Schools)
DANIDA	Agenzia danese per lo sviluppo (Danish Development Assistance)
DEC	Centro educativo a distanza (Distance Education Centre)
DFID	Dipartimento per lo sviluppo internazionale (Department for International Development)
DSTD	Dipartimento per lo sviluppo della scuola e degli insegnanti (School and Teacher Development)
DTED	Dipartimento per lo sviluppo degli insegnanti (Department of Teacher Development)
EFA	Educazione per tutti (Education For All)
EMIS	Sistema d'informazione sulla gestione educativa (Education Management Information System)
GDP	Prodotto interno lordo (Gross Domestic Product)
GER	Tasso di lordo delle iscrizioni (Gross Enrollment Ratio)
GNP	Tasso lordo del prodotto nazionale (Gross National Product)
GoM	Governo del Malawi (Government of Malawi)
HRMD	Gestione delle risorse umane e dello sviluppo (Human Resource Management and Development)
IHS	Rapporto integrato sulle famiglie (Integrated Household Survey)
IEC	Coefficiente di efficienza interno (Internal Efficiency Coefficient)
JCE	Diploma dell'educazione primaria
JICA	Agenzia giapponese per la cooperazione internazionale (Japan International Cooperation Agency)
MANEB	Commissione degli esami nazionali del Malawi (Malawi National Examination Board)
MCDE	Istituto per l'educazione a distanza del Malawi (Malawi College of Distance Education)
MICS	Rapporto sugli indicatori multipli (Multi Indicators Cluster Survey)

MIITEP Programma integrato sull'educazione degli insegnanti malawiani in servizio (Integrated In-service Teacher Education Program)

MIE Istituto malawiano dell'educazione (Malawi Institute of Education)

MSCE Diploma di esame scolastico malawiano (Malawi School Certificate of Examination)

MK Malawi Kwacha

MLA Monitoraggio sull'apprendimento scolastico (Monitoring Learning Achievement)

MOEST Ministero dell'educazione, della scienza e della tecnologia (Ministry of Education, Science and Technology)

MOF Ministero della finanza (Ministry of Finance)

MU Università di Mzuzu (Mzuzu University)

NER Tasso netto delle iscrizioni (Net Enrollment Ratio)

ODL: Apprendimento a distanza (Open and Distance Learning)

ODSS: Giorno di aperture delle scuole secondary (Open Day Secondary Schools)

PEP Progetto dell'educazione primaria (Primary Education Project)

PER Revisione della spesa pubblica (Public Expenditure Review)

PETS Rapporto di spesa pubblica (Public Expenditure Tracking Survey)

PIF Struttura politica e d'investimento (Policy and Investment Framework)

PSLCE Diploma finale della scuola primaria (Primary School Leaving Certificate)

PTA Parent Teacher Association (Associazione dei genitori e degli insegnanti)

PTR Proporzioni studenti e insegnanti (Pupil Teacher Ratio)

PqTR Proporzioni tra gli studenti e gli insegnanti qualificati (Pupil Qualified Teacher Ratio)

SACMEQ Consorzio dell'Africa meridionale e orientale per il Controllo della Qualità Educativa (Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality)

SMC Comitato di gestione della scuola (School Management Committee)

TSC Commissione degli insegnanti in servizio (Teacher Service Commission)

TTC Istituto di formazione degli insegnanti (Teacher Training College)

UPE Educazione primaria universale (Universal Primary Education)

## Bibliografia

Arnstein, S.R. 1969. *A ladder of citizen participation*. Journal of the American Institute of Planners, 35(1), 216-224.

Bamberg, I. 2001. Education et democratization en Afrique du Sud. IIEP-UNESCO, Paris. p. 91-110.

Banque mondiale, 2004, Cameroun, Rapport d'état d'un système éducatif national élaboré en collaboration avec le pôle de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale camerounaise, Région Afrique, Département du développement humain, Washington DC.

Banque mondiale, 2005, Tchad, Rapport d'état d'un système éducatif national élaboré en collaboration avec le Pôle de Dakar (UNESCO-France) et l'équipe nationale tchadienne, en cours de finalisation.

Bellew, R., 2008: Malawi NESP EFA-FTI Appraisal report.

Bendor-Samuel, John & Rhonda L. Hartell (eds.) (1989) *The Niger-Congo Languages — A classification and description of Africa's largest language family*. Lanham, Maryland: University Press of America.

Bhutta, Z.A., R.E. Black and K.H. Brown, 1999. Prevention of diarrhea and pneumonia by zinc supplementation in children in developing countries: pooled analysis of randomized controlled trials. J. Pediatr., 135: 689-97.

Bird, R. and Smart, M. 2001. Intergovernmental Fiscal Transfers: Some Lessons from International Experience. World Bank manuscript.

Booth I., Aukett M., 1997. Iron deficiency anemia in infancy and early childhood. Archives of diseases in childhood, 76, 549-554.

Bray, M. 2001. *Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variations implications*. Paris: UNESCO

Brossard, M. (2003). Personal communication: Education sector policy analysts, UNESCO/BREDA.

Brown, K.H., J.M. Peerson, J. Rivera and L.H. Allen, 2002. Effect of supplemental zinc on the growth and serum zinc concentrations of prepubertal children: a meta-analysis of randomized controlled trials. Am. J. Clin. Nutr., 75: 1062-71.

Bruns B, Mingat A et Rakotomalala M, 2003, *Achieving Universal Primary Education by 2015 : A Chance for Every Child*. World Bank, Washington DC.

Cacciafesta, R. 1983. *Lezioni di calcolo delle probabilità*, Veschi, Roma.

Caldwell, B.J. 1998. Self-managing schools and improved learning outcomes. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth.

- Capacci e Pozniak, 2004, p. 11 Capacci Carneal, C. ; Pozniak, M. 2004. *Creating partnerships, educating children: case studies from Catholic relief services*. Baltimore : Catholic relief services (CRS).
- Carron, G. ; Ta Ngoc, C. 1996. The quality of primary schools in different development contexts. Paris: IIEP-UNESCO.
- Chimombo, J., Chibwanna, M., Dzimadzi, C., Kadzamira, E., Kunkwenzu, E., Kunje, D., and Namphota, D. (2000). Classroom, School, and Home Factors that Negatively Affect Girls' Education in Malawi. Centre for Educational Research and Teaching report for UNICEF.
- CIA, Central Intelligence Agency, 2010. The World Factbook, Malawi.
- CIA, Central Intelligence Agency, 2009. The World Factbook, Malawi.
- Council for Non Governmental Organisations in Malawi. (2007). Malawian Civil Society Report on the Millennium Development Goals Progress
- CSR, Country Status Report, Malawi, 2006
- Davison, J. and Kanyuka, M. (1992). Girls' Participation in Basic Education in Southern Malawi. *Comparative Education Review*, 36(4), pp. 446-466.
- DeJaeghere, J.G. (2004). Quality Education and Gender Equality: UNICEF Background Paper for Workshop 1. Geneva, Switzerland: International Conference on Education, 47<sup>th</sup> Session.
- Deschler et Sock (1985). Community development participation: a concept review of the international literature. Department of Education, Cornell University: New York.
- Diotallevi, F. *Analisi degli aspetti socio-economici del distretto di Zomba – Malawi*. Università degli Studi di Perugia, 2004-05.
- Drake L, Maier C, Jukes M et al. (2002). *School-age children: Their nutrition and health*. *SCN News* 25:4-30
- Epstein, J. L. New Connections for Sociology and Education: Contributing to School Reform (1996). Vol. 69 of *Sociology of Education*, pp. 6-23. American Sociological Association: New York.
- Evans, G. and Rose, P. (2007). Support for Democracy in Malawi: Does Schooling Matter? *World Development*, 35(5), pp. 904-919.
- Gallagher, A M et al. Tracking of energy and nutrient intake from adolescence to young adulthood : young heart project, Northern Ireland. *Public Health Nutrition* 2006; 9: 1027-34.
- Gershberg, I. 1999. Decentralization, citizen participation and the role of the state: an analysis of autonomous school budgets. In: *Comparative education* 41(3), 291-308.

- Government of Malawi, 2004. National Strategy for Community Participation in Primary School Management.
- Grant Lewis, S.; Naidoo, J. 2004. « Whose theory of participation? School governance policy and practice in South Africa ». *Current Issues in Comparative Education*, 6(2), 100-112.
- Guijt, I; Shah, M. K. 1998. *The myth of community: gender issues in participatory development*. London: Intermediate Technology Publications.
- Halterman J. 2001. *Iron Deficiency and Cognitive Achievement Among School-Aged Children and Adolescents in the United States Pediatrics*; 107: 1381-1386.
- Hanson, E. Mark (1998) Strategies of Educational Decentralization: Key Questions and Core Issues. *Journal of Educational Administration*, 36 (2): 111-128.
- Hogg, A.; Makwiza, B.; Mlanga, S.; Broadhead, R.; and Brabin, L. (2005). Find a Curriculum that Works Under Trees: Literacy and Health Education for Adolescent Girls in Rural Malawi. *Development in Practice*, 15(5), pp. 655-667.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- IHS, Integrated Household Survey, Malawi, 2004
- Kadzamira, E. and Rose, P. (2003). Can Free Primary Education Meet the Needs of the Poor?: Evidence from Malawi. *International Journal of Education Development*, 23, pp. 501-516.
- Kemmerer, F. 1994. Decentralization of schooling in developing nations. In the International Encyclopedia of Education (pp. 1412-1416). Oxford: Pergamon Press.
- Kendall, N. (2008). *Achieving Our Goals and Transforming Our Schools: Best Practices in the Malawi Teacher Training Activity*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Latham MC, Stephenson LS, Kinoti SN, Zaman MS & Kurz KM. (1990) *Improvements in growth following iron supplementation in young Kenyan school children*. Nutrition 6: 159–165 UN Standing Committee on Nutrition, Geneva.
- Lewis, M. Paul (ed.), 2009. *Ethnologue: Languages of the World*. Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International.
- Lindgren, T.; Rankin, S.H.; and Rankin, W.W. (2005). Malawi Women and HIV: Socio-cultural Factors and Barriers to Prevention. *Women and Health*, 41(1), pp. 69-86.
- Lockheed, M.E. and Lewis, M.A. (2007). *Inexcusable Absence*. Washington, D.C.: Center for Global Development.
- Malawi (Government of), 2007/2008: *Budget Statements*.



- Malawi National Statistics Office, 2004-2005: *Second Integrated Household Survey (IHS-2)*
- Malen, B.; Ogawa, R. T.(1990). What do we know about school-based management? A case study of the literature - a call for research. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education, Vol. 2: The practice of choice, decentralization, and school restructuring* (pp. 289-342). New York: Falmer.
- Malewezi, F.R. and Chitedze, F. (2002). *Improving the Situation of Girls in Malawi: A Report on the Mnjolo Village Initiative*. UNICEF Lilongwe Malawi.
- Mback, C. 2001. La décentralisation en Afrique: enjeux et perspectives. In *Afrique contemporaine*, 3rd quarter, n. 198, Paris. p. 96
- Miller, K. (2006). *Children Affected by AIDS: Africa's Orphaned and Vulnerable Generations*. New York, NY. United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Mingat A. et Sosale S., 2001. *Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique Sub-saharienne*, PSAST/AFTHD, Banque Mondiale.
- Mingat A et S. Sosale., 2000. *Problèmes de politiques éducatives relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique sub-saharienne* », PSAST/AFTHD, Banque Mondiale.
- Miske, S. (2008). *Learning from Girls' Education as an Organizational Priority: A Review of UNICEF Evaluations and Studies, 2000-2005*. New York: UNICEF.
- Nampota, D. and Moleni, C. (2006). *Non-formal Education: An ingredient for Poverty Reduction in Malawi?* Presentation to the African Partnership Meeting, University of Malawi, Chancellor College, September 2-7, 2006.
- Ndem, F. 2008: *Education household expenditure*, Pole de Dakar ([www.poledakar.org](http://www.poledakar.org)).
- PASEC, CONFEMEN, 1999, « Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien », CONFEMEN ([www.confemen.org](http://www.confemen.org)).
- PASEC, CONFEMEN, 2004, « Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal », CONFEMEN ([www.confemen.org](http://www.confemen.org)).
- Pelletier, G. 2005. *La gestion et la réussite scolaire des élèves au sein de seize écoles africaines*. Paris/Montreal : AFIDES/ADEA.
- Pôle de Dakar, 2002, *Scolarisation primaire universelle : un objectif pour tous*, Document statistique pour la huitième conférence des ministres de l'éducation des pays d'Afrique (6-12 décembre 2002, Dar Es Salam), UNESCO-BREDA, 124p.

- Republic of Malawi, Ministry of Gender, Child Welfare and Community Services (MGCWCS). (2005). National Plan of Action for the National Gender Programme: 2005-2008. Retrieved October 24, 2007
- Republic of Malawi, Ministry of Education (2005). Proceedings of a Stakeholder Consultative Meeting on Non-formal Basic Education for Out-of-school Children and Youth. Malawi Institute of Management.
- Republic of Malawi, Kasungu district Socio-economic profile, July 2006.
- Republic of Malawi, Ministry of Education Science and Technology (2004) National Strategy For Community Participation in Primary School Mangement, "The Move Beyond Bricks Towards Community Involvement in Whole School Development", Lilongwe.
- Rose, P. (2003). Community Participation in School Policy and Practices in Malawi: Balancing Local Knowledge, National Policies and International Agency Priorities. *Compare*, 30(1), pp. 47-64.
- Stecher, B. and Kirby, S. 2004. Organizational improvement and accountability. Lessons for education from other sectors. Santa Monica: Rand Corporation.
- Swainson, N. (1995). Redressing Gender Inequalities in Education: A Review of Constraints and Priorities in Malawi, Zambia, and Zimbabwe. British Development Division in Central Africa.
- Swainson, N. (2000). Knowledge and Power: The Design and Implementation of Gender Policies in Education in Malawi, Tanzania, and Zimbabwe. *International Journal of Educational Development*, 20, pp. 49-64.
- PJ Development Consultancy Company, Tracer Study on 'Skills Development Initiative' and 'On-the Job Training' Beneficiaries. Prepared for TEVETA. Final Report. Lilongwe, August 2005.
- Programa Integrado de Reforma da Educacao Profissional (PIREP)/C. Lauchande, Analise Estatistica do Estudo de Base Sobre Educacao Técnica Profissional (*Mozambique*), December 2007.
- Republic of Malawi & The World Bank, Malawi Poverty and Vulnerability Assessment. Investing in Our Future. June 2006.
- SACMEQ II, 2005. The SACMEQ II Project in Malawi: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education. Malawi Working Report.
- Shaeffer, S. 1994. *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris: IIEP-UNESCO.
- The World Bank, *Project appraisal document on a proposed IDA grant to the republic of Malawi for an education support project*, AFTH3 Working paper, 2005

The World Bank, *Cost financing and school effectiveness of education in Malawi, a future of limited choices and endless opportunities*, AFRHD working paper n°78, the world bank, 2004

Uemura, M. 1999. *Community participation in education: what we do know?* Washington, DC. The World Bank Group.

UN, Department of Economic and Social Affairs. 2008: *World Population Prospects: The 2008 Revision*.

UNAIDS, 2008: *Report on the Global AIDS Epidemic*.

UNDP, 2007: *Human Development Report 2007/2008*.

UNESCO BREDIA, *Education for all in Africa: top priority for integrated sector wide policies, Dakar+7*, UNESCO, Dakar 2007

UNESCO. (2002). *Monitoring Gender Equality in Framework of Education for All*. Working Paper No. 11. Geneva, Switzerland: Conference of European Statisticians, 23-25 September 2005.

UNESCO. (2005). *'Scaling Up' Good Practices in Girls' Education*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

UNESCO, Rapporto di Monitoraggio Globale EPT: 'Imperativo Qualità', 2005, p. 19.

UNICEF. (2005). *Gender Achievements and Prospects in Education: The Gap Report Part One*. New York, NY: UNICEF.

UNICEF. (2006). *Africa's Orphaned and Vulnerable Generations: Children Affected by AIDS*. New York, NY: UNICEF.  
[http://www.unicef.org/publications/files/Africas\\_Orphaned\\_and\\_Vulnerable\\_Generations\\_Children\\_Affected\\_by\\_AIDS.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/Africas_Orphaned_and_Vulnerable_Generations_Children_Affected_by_AIDS.pdf)

Valentini, A. 2004. *Malawis' Rural Adolescent Girls Education*, FAO, Rome.

VeneKlasen, Lisa. Miller, Valerie. Clark, Cindy & Reilly, Molly (Dec. 2004). *Rights-based approaches and beyond: challenges of linking rights and participation*. Institute of Development Studies, England.

Wong, J.L. 2006. The effects of local interpretation of decentralization policy on school autonomy in China. In C. Bjork (Ed), *educational decentralization*, pp 53-58. Dordrecht: Springer.

World Bank, 2009: *Education performance rating: how do African countries score? A multi-dimensional tool for benchmarking education outcomes and system policies*.

World Bank, 2009: *Education performance rating: how do African countries score? A multi-dimensional tool for benchmarking education outcomes and system policies*.

World Health Organization. 2008: *Global Database on Child Growth and Malnutrition*

Whitty, G.; Power, S.; Halpin, D. 1998. *Devolution and choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University.

World Bank, (2007). *Malawi Public Expenditures Review*. Report No. 40145-MW.

### **Sitografia**

EMIS, Education Statistics, 2005

<http://www.equip123.net/docs/e2-MalawiEducationStatistics2005.pdf>

National Statistical Office of Malawi (NSO) <http://www.nso.malawi.net/>

Save the Children. 2007. Malawi. Da:  
<http://www.savethechildren.org/countries/africa/malawi.html>.

UNESCO, UIS 2009 [http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC)

UNICEF (2007). *Malawi Multiple Cluster Survey: Preliminary Report*. Lilongwe, Malawi: National Statistical Office, Demography and Social Statistics Division.  
[http://www.nso.malawi.net/data\\_on\\_line/demography/mics/MICS%20Report.pdf](http://www.nso.malawi.net/data_on_line/demography/mics/MICS%20Report.pdf)

UNSTATS (2010) United Nations Statistics Division

<http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/vitstats/default.htm>

World Bank. 2008: *Live DataBase* ([www.worldbank.org](http://www.worldbank.org))