

La formazione iniziale degli insegnanti in Afghanistan. Percorso storico e prospettive pedagogiche

The initial training of teachers in Afghanistan. Historical path and pedagogical perspectives

Anna Paola Paiano

PhD | Human and Social Sciences | University of Salento (Italy) | annapaola.paiano@unisalento.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Paiano, A. P. (2022). The initial training of teachers in Afghanistan. Historical path and pedagogical perspectives. *Pedagogia oggi*, 20(1), 264-271.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-33>

ABSTRACT

This paper aims to present, in the first instance, the pedagogical model that underlies the training for the recruitment of primary school teachers in the public sector, in an area marked by very serious political-social emergencies, such as Afghanistan. Following an initial section dedicated to reconstructing the social, political and cultural events that have marked the evolution of the Afghan crisis in the last twenty years, the second section elaborates the state devices put in place for teacher education, training and enrolment. The final section contains a critical analysis of the government solutions implemented so far, with particular reference to the most current needs of the country. For this last part, qualitative data is used (in-depth interviews with privileged actors) in addition to information acquired directly in the field thanks to the consolidated collaboration with the NGO PenPath which, for over 10 years, has been involved in the foundation of schools in rural areas of Afghanistan. Through this testimony, specific educational needs emerged, starting from the repositioning of the teacher within a heavily compromised socio-cultural context. There is a particularly strong need for training models that can support the professionalization of teachers to engage in the design of courses that aim to spread a culture of education based on generative, shared and democratic knowledge from early childhood. PenPath identifies the urgent need to rethink an adequate training of teaching staff, in order to set up a political and cultural programme that (it is hoped) can contribute to the achievement of development goals for the whole country and the promotion of planetary rights, not exportable or otherwise replicable according to a colonialist logic, starting with the right to education for all.

Il presente lavoro intende presentare, in prima istanza, il modello pedagogico alla base della formazione per il reclutamento nel settore pubblico dei docenti della scuola primaria, in un territorio segnato da una gravissima emergenza politico-sociale quale l'Afghanistan. A partire da una prima parte dedicata alla ricostruzione delle vicende sociali, politiche e culturali che hanno segnato l'evoluzione della crisi afgana nell'ultimo ventennio, nella seconda sono ricostruiti i dispositivi statali messi in atto per la teacher education, training and enrollment. Nell'ultima parte, infine, procederemo a una analisi critica delle soluzioni governative fin qui realizzate, con particolare riferimento alle più attuali esigenze del Paese. Per questa ultima parte ci si avvarrà di dati qualitativi (interviste in profondità di attori privilegiati) e informazioni direttamente acquisiti sul campo grazie alla consolidata collaborazione con l'ONG PenPath che, da più di 10 anni, è impegnata nella fondazione di scuole nelle zone rurali dell'Afghanistan. Grazie a questa testimonianza sono emersi specifici bisogni educativi a partire dal riposizionamento della figura docente all'interno di un contesto socio-culturale pesantemente compromesso. Particolarmente forte è sentito il bisogno di modelli formativi atti a sostenere la professionalizzazione di docenti che possano impegnarsi nella progettazione di percorsi mirati alla diffusione di una cultura dell'educazione improntata a saperi generativi, condivisi e democratici (Freire, 1997) fin dalla prima infanzia. PenPath solleva il bisogno urgente di ripensare una adeguata formazione del corpo docente al fine di impostare un lavoro politico e culturale che (si auspica) possa contribuire al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo per il paese tutto e la promozione di diritti planetari, non esportabili o comunque replicabili secondo una logica colonialista, a partire dal diritto allo studio per tutti, nessuno escluso.

Keywords: Initial teacher training, Afghanistan, Pedagogical model, Emergency, Global rights

Parole chiave: Formazione docenti, Afghanistan, Modello pedagogico, Emergenza, Diritti planetari

Received: March 14, 2022

Accepted: April 15, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:
Anna Paola Paiano, annapaola.paiano@unisalento.it

1. Il quadro socio-politica in Afghanistan

Un documento del 2013 dell'Unesco, del NIE e del IPE impostato secondo un quadro analitico sviluppato da INEE, ha esplorato cinque fattori di fragilità in Afghanistan (Waldman, 2008, p. 5) desumendo l'attuale situazione:

- sicurezza: incapacità delle forze armate e di polizia nel mantenere livelli di sicurezza e rispetto della legge sufficienti per sostenere gli sforzi di sviluppo;
- *governance*: presenza diffusa di un'ampia corruzione a tutti i livelli di governo;
- economia: forte dipendenza dell'economia dal mercato dell'oppio;
- povertà: cronico sottosviluppo sociale ed economico legato a livelli di salute e di istruzione inadeguati, entrambi connessi alla mancanza di infrastrutture non ripristinate dopo i bombardamenti.

Questi cinque fattori, sovrapposti tra di loro e causalmente intrecciati, sono difficilmente isolabili, tuttavia, nell'articolo ci occuperemo del fattore "povertà" con particolare riferimento alla questione dell'istruzione, cercando di ricostruirne una dimensione fondamentale legata alla formazione iniziale degli insegnanti. In tal senso, cercheremo di documentare se e come in Afghanistan vi sia stato e/o sia tutt'ora presente un modello di riferimento per tale azione formativa.

L'Afghanistan è stato definito "lo stato fragile per eccellenza" ma è evidente come il concetto di "fragilità" sia problematico – teoricamente, praticamente e politicamente – soprattutto quando riferito a realtà così complesse. In questa sede "fragilità" è tuttavia il termine che, anche nei documenti geopolitici consultati, meglio descrive l'insieme delle difficili circostanze operative in cui agenzie governative e non si trovano ad affrontare l'enorme sfida dell'attivazione di un cambiamento non solo di ordine culturale, politico e di *governance* ma, anche, in relazione alla promozione della trasformatività e generatività personale e sociale attraverso azioni educative da rendere sistema. Tale analisi richiede una prospettiva di medio periodo senza la quale sarebbe difficile comprendere gli sforzi e le difficoltà attuali di coloro che si impegnano nella promozione e nella ricostruzione di un sistema formativo e istruttivo in Afghanistan, non estrinsecamente importato ma emergente da un dialogo e confronto con condizioni materiali e immateriali, culturali e sociali, ambientali e tecnologiche specifiche di contesto.

Dalla cacciata dei talebani da Kabul nel 2001, ci sono stati risultati quantitativi impressionanti: una crescita del 570 per cento delle iscrizioni (nuovi inserimenti nel percorso formativo, quasi 6 milioni di minori); un aumento di sette volte del numero di insegnanti formati e la costruzione di circa 4.000 edifici scolastici¹. Il Ministero dell'Istruzione (MoE) si era mosso autonomamente verso la definizione di un Piano strategico nazionale per l'istruzione (NESP) per il paese. Completato un primo sondaggio sullo stato delle scuole, il MoE aveva istituito un sistema di registrazione degli insegnanti e allo sviluppo di un modello per la organizzazione dei curricula scolastici. Queste azioni hanno dato alle popolazioni un segnale importante di speranza al quale sarebbe dovuto seguire un importante miglioramento della effettiva qualità dell'istruzione.

Questi sforzi educativi facevano parte, nelle intenzioni dichiarate dai proponenti, di un più ampio progetto di costruzione di uno stato ispirato ai valori di pace e giustizia, che si sarebbe dovuta portare avanti nonostante la costante presenza della minaccia alla sicurezza rappresentata dalla guerriglia talebana. A ciò si aggiunga che, in questo passaggio epocale per l'Afghanistan, l'economia dell'oppio non ha mai smesso di essere la principale fonte di sostentamento della popolazione, e che gli aiuti esteri sono stati distribuiti in modo inefficace, principalmente a vantaggio di eserciti e corporazioni straniere piuttosto che ai civili afgani. Nei documenti analizzati tali fattori sono richiamati in qualità di elementi determinanti lo stato di fragilità del paese e direttamente connessi all'incapacità dell'Afghanistan di porre un freno al dilagare della corruzione negli organi di governo.

1 I dati qui presentati sono presenti nel documento a cura del Ministero per l'Educazione del governo afgano consultabile al seguente link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139077?2=null&queryId=N-EXPLORE-0ee7c791-6351-45b1-b209-c68c407f9986>.

In questo contesto i talebani hanno intenzionalmente agito boicottando il rinnovamento generale dell'organizzazione statale, facendo del sistematico attacco materiale (es. attentati, intimidazioni, propaganda, etc.) alle scuole parte essenziale della strategia per rendere più fragile il globale tentativo di riforma. Le ONG, dal canto loro, hanno continuato negli anni a negoziare con i talebani per mantenere aperte le scuole, ma raramente sono riuscite a diffondere e convincere del valore che la nuova proposta istruttiva ed educativa poteva avere per il futuro della nazione e, in particolar modo, per le bambine, le ragazze e le donne. L'istruzione nelle tribù e villaggi, l'*home schooling* e in alcuni casi l'*e-learning* hanno potuto superare solo in parte questa discriminazione di genere.

Nel 2002 la campagna *Ritorno a scuola*² ha avuto l'effetto di incrementare il numero di iscrizioni in tutti i livelli e gradi scolastici, senza tuttavia riuscire a superare la storica contrapposizione tra musulmani sunniti e sciiti in quanto basata su un curriculum molto articolato per questioni culturali, metodologiche e organizzative. L'analisi di Save the Children (2008) ha evidenziato come questa esperienza non fosse scevra da forme di pedagogia nera e popolare che non di rado legittimava un modello autoritario e violento impostato sulla visione del docente come unica fonte di potere, sapere e conoscenza. Un modello che, naturalmente, finiva per legittimare nelle scuole la diffusione delle pratiche abusanti e punitive ancora non proibite dalla legge, come nell'esempio riportato da Dicum (2008):

Afghan participants all recalled teachers using sticks, both as pointers and as tools of punishment. 'They used to hit us too much. Even in Pakistani schools they hit the children if they don't know something or don't do their homework. They had very long and big sticks in their hands, even the female teachers. They were really harsh. ... [They hit us on our] hands or back. Sometimes when they get angry they just move their hand and hit you. (Jalil, Pashtun, male, 29)' (...) The sharpness of participants' memories either as witnesses to or as victims of this treatment was equally interesting, because corporal punishment was only one form of violence experienced by these participants during their war experiences. Guns, bombings, shootings, death, and other forms of war-related violence were part of their daily lives outside and, less so, inside of school and were vividly described as part of the curriculum of daily life (p. 626).

Tuttavia, ci sono, almeno nei documenti, le prove che l'insegnamento e la riforma del curriculum avrebbero potuto promuovere i diritti umani, la pace e la sicurezza. Le ONG in Afghanistan dovevano scegliere tra il lavoro dentro o fuori al conflitto, se lavorare con le agenzie internazionali o se dedicarsi, in tutta segretezza, agli afgani meno visibili.

La storia recente dell'Afghanistan e 30 anni di guerra hanno lasciato il Paese tra i più poveri del mondo. Si colloca al nono posto dal basso nell'indice degli Fragile States Index del Fund for Peace (2021). Secondo il CIA Factbook del 2020, l'aspettativa di vita è tra i 55 e i 64 anni e solo il 2, 68% degli uomini raggiungono l'età oltre i 65; il tasso di mortalità infantile è di 154/1.000 e il tasso di disoccupazione è del 40%. L'eredità della guerra e il conflitto in corso con i talebani e altri ribelli ha lasciato gli afgani in un disperato bisogno con una missione complessa e immensa che probabilmente durerà decenni.

Prima dell'invasione sovietica del 1979, l'Afghanistan aveva un sistema educativo relativamente ben funzionante (Samady, 2001, p. 7). La posizione geostrategica dell'Afghanistan tra Cina, Iran, Pakistan e gli ex stati sovietici di Uzbekistan, Tagikistan e Russia, ha portato a essere costantemente conteso, e di volta in volta supportato o destabilizzato da poteri e forze politiche esterne.

A distanza di vent'anni dalla presentazione del progetto "Back to school", la rapida vittoria militare e

2 Il Progetto "Back to School" è stato presentato dal Governo afgano (Central Statistics Office) e dall'UNICEF nel 2002. Dal report dell'Unicef si legge: «The Ministry of Education, with UNICEF support, launched a back-to-school campaign to help 1.78 million children return to school by March 23rd, 2002. Initial results show that up to three times that number of children may have returned, exceeding all expectations. UNICEF and the Ministry of Education are now working to provide more supplies to schools and to accelerate the distribution of school textbooks and teaching resources to meet the additional needs. In preparation for the September school term stationery materials will be provided for 1.2 million primary and 300,000 secondary school children. 6,000 tents have been provided to establish temporary classroom spaces». Per ulteriori informazioni su numeri e statistiche si consiglia la lettura del report al seguente indirizzo: <https://reliefweb.int/report/afghanistan/unicef-afghanistan-programme-overview-sep-2002>

politica del movimento talebano, durante l'offensiva estiva del 2021, ha sconvolto il sistema delle relazioni internazionali e l'architettura della sicurezza interna. I successi militari dei talebani nelle aree rurali erano attesi e previsti, ma la presa di Kabul e l'immediata capitolazione delle autorità ufficiali afgane sono diventate il "cigno nero" non solo della situazione geopolitica afgana ma anche di quella socio-culturale.

Dopo circa vent'anni anche l'America ha lasciato frettolosamente il paese, preoccupata di non riuscire a proteggere i propri soldati in una ritirata ordinata ma lenta. Le immagini hanno destabilizzato non solo Washington, ma anche i suoi alleati in Europa ugualmente e totalmente impreparati per l'avanzata dei Talebani. Forze militari, ONG e *mass media* sono rimasti sconvolti per il trattamento riservato ai cooperanti locali, afgani e afgane, che non potevano lasciare il paese in attesa dei combattenti talebani in avvicinamento.

Le immagini che nel frattempo abbiamo visto erano molto eloquenti, i cittadini di Kabul hanno chiuso i negozi, verniciato le vetrine che esprimevano i segni del liberalismo occidentale. La giornalista della CNN Clarissa Ward è diventata un triste simbolo dei cambiamenti imposti dall'arrivo dei Talebani: da un giorno all'altro è apparsa in tv velata con l'*hijab* nero, e ha, poi, dovuto lasciare il paese e partire per il vicino Pakistan per motivi di sicurezza. Più emotivamente carichi sono state le immagini e i video di donne e uomini afgani disperati che cadevano da aerei militari in decollo dall'aeroporto di Kabul, e di madri che gettavano i loro bambini sul filo spinato per sperare in una qualche salvezza.

2. 2002. L'anno zero per la formazione in ingresso degli insegnanti in Afghanistan

Per poter ben comprendere la situazione relativa alla formazione in ingresso degli insegnanti è necessario recuperare, se pur non nel dettaglio, parte della storia della scuola afgana, a partire dal 1923, quando fu decretato che qualsiasi adulto afgano alfabetizzato di 25 anni, che avesse completato nove anni di istruzione e che desiderasse diventare un insegnante, poteva essere iscritto a un Darul Mo'Allamein, ovvero un collegio dove gli studenti seguivano un curriculum simile a quella di una scuola secondaria che nelle classi dalla 9a alla 12ma comprendeva alcune delle basi della teoria pedagogica e un brevissimo periodo di pratica didattica in una scuola laboratorio annessa. Sebbene insufficiente e approssimato come strategia di formazione per tutti gli insegnanti necessari per un sistema educativo nazionale in espansione, tale dispositivo rimase in vigore dal punto di vista legale fino al secondo dopoguerra. Nel paese reale, ancora oggi, come la letteratura grigia fatta da testimonianze dirette e i report delle ONG multinazionali documenta, gli insegnanti delle scuole di comunità o domestiche hanno solo competenze base di letto-scrittura, matematica e fondamenti di Islam che forniscono il background spirituale, filosofico e culturale per il popolo afgano. La tradizione islamica permea ogni aspetto della società e dello stile di vita afgani, molto lontano da un modello di istruzione che in Occidente pone tra i suoi primi principi quello della laicità. Laicità come principio basilico per una formazione democratica e al tempo stesso emancipativa che racchiude in sé l'ideale di una formazione che sostenga la dirompente e rivoluzionaria forza della libertà (Gramsci, 1951), dell'uguaglianza e della fratellanza tra loro combinate, distinguendo tra una dialettica generativa di pensiero e sapere e una cristallizzata perché fondata su assunti di natura dogmatica. Distinzione che introduce a un'idea di soggetto critico-riflessivo, libero di confrontarsi e di crescere forte del valore di sé (Lucàks, 1970; Lijphart, 1977; Zagrebelsky, 1992; Frabboni, 2007; Cambi, 2016).

A livello temporale, il primo grande passo avanti nella formazione degli insegnanti è stato fatto nel 1954, quando, con il Teachers' College della Columbia University di New York e il Ministero dell'Istruzione afgano (MoE), fu avviato un programma nazionale di formazione degli insegnanti della scuola primaria istituendo la prima Facoltà di Scienze dell'Educazione all'Università di Kabul. I corsi della Facoltà comprendevano anche un corso di lingua inglese, corsi di formazione per insegnanti in servizio e un programma di borse di studio per educatori afgani che aspiravano al titolo di insegnante. Tuttavia, l'estrema povertà del paese non consentì mai al programma di consolidarsi e i risultati, dunque, furono irrilevanti.

Successivamente, nel 1961, su richiesta del Ministry of Education (MoE), l'UNESCO avviò una missione specifica per la formazione degli insegnanti. Due i punti fondamentali di questa iniziativa: il primo fu l'istituzione di un'*Accademia per educatori e insegnanti*, che prevedeva un corso di formazione della durata di un anno per i laureati con esperienza di insegnamento. Tutto ciò per consentire soprattutto alle

scuole primarie (che si prevedeva di costruire in tutte le zone del paese, rurali incluse) di avere un numero adeguato di insegnanti ed educatori. Il secondo era la creazione di un *Higher Teachers' Training College*, dove i futuri insegnanti sarebbero stati formati per due anni al fine di lavorare nelle scuole secondarie di secondo grado. Questo modello, nelle intenzioni programmatiche, avrebbe dovuto consentire al paese di compiere quel salto che lo avrebbe portato, nel 1971, ad essere tra i paesi in via di sviluppo. Per la prima volta le donne sarebbero state ammesse al programma di formazione e la distinzione tra sciiti e sunniti non sarebbe stata di ostacolo alla frequenza dei corsi. Il programma, tuttavia, non ebbe lungo corso e nel 1973, fu avviato un nuovo programma che prevedeva l'istituzione di una rete di nove *Scuole di Formazione* per insegnanti delle primarie e cinque per le medie. Tali *Scuole* prevedevano sezioni per la pratica educativa, personale selezionato ben qualificato, biblioteche, laboratori, officine, impianti sportivi, ecc.

Quanto fin qui ricostruito evidenzia come, in materia di educazione, vi sia stata una stretta relazione tra Afghanistan e organismi sovranazionali ed internazionali per realizzare un modello di formazione degli insegnanti che però poco aveva a che fare con le condizioni reali del paese, finendo per limitarsi all'importazione/imposizione di programmi lontani dai bisogni della popolazione afgana.

Nel 2001 a seguito dell'11/09 il governo americano Bush distrugge con una grande operazione militare i fedeli del mullah Omar, si instaurò un governo di transizione con Karzai come presidente *ad interim* e il governo afgano istituì un'*Alta Commissione Indipendente per l'Istruzione*³, composta da 23 esperti afgani in materia di istruzione, scienza, diritto e amministrazione al fine di venire incontro ai bisogni educativi della società afgana e proporre adeguate politiche e strategie. Il Presidente dello Stato Islamico di Transizione dell'Afghanistan, Hamid Karzai, in un messaggio indirizzato alla Commissione, sottolineò l'urgenza del rinnovamento e dello sviluppo dell'istruzione nel Paese per la costituzione del nuovo Afghanistan, indicando come che tale impresa richiedesse la partecipazione immediata, l'aiuto e la cooperazione di esperti, intellettuali e professionisti afgani.

La Commissione, considerate le esigenze a breve e a lungo termine, si concentrò sulle proposte per la costruzione di un sistema educativo nazionale che tenesse da una parte conto delle esperienze passate, del background culturale e degli standard internazionali e dall'altra prendesse in considerazione le riforme sociali, economiche e politiche e di sviluppo della società afgana.

La promozione dell'educazione per tutti e il contributo dell'educazione allo sviluppo umano erano gli obiettivi fondamentali del progetto "Back to School" stilato dall'Alta Commissione. Tale progetto – ancora oggi in vigore anche se mai sistematicamente avviato e ulteriormente compromesso dal ritorno al governo dei Talebani nell'agosto 2021 – prevedeva miglioramenti della *governance* educativa e l'avvio di processi di *empowerment* di comunità per la condivisione e la partecipazione alla gestione dell'istruzione, per la quale l'insegnante sarebbe dovuto diventare, in linea con alcuni assunti di base della filosofia dell'educazione occidentale, strumento e operatore di dialogo (Freire, 1997) e nonviolenza (Capitini, 1980).

Nel documento programmatico del progetto, l'istruzione è intesa come responsabilità collettiva della società per cui l'insegnante è chiamato a lavorare con e nella società (La Perla, 2010), acquisendo ruolo e riconoscimento nel dialogo tra i decisori politici in materia educativa, società civile e mondo delle professioni al fine di costruire una comunità educante, risultante da questa cooperazione e condivisione di obiettivi comunitari.

Nel progetto "Back to School", il governo centrale è indicato come l'organo per la supervisione diretta di scuole di ogni ordine e grado che deve tener conto delle grandi differenze tra le aree geografiche (es. aree rurali) e dei bisogni delle comunità sempre in cambiamento e, proprio per queste profonde differenze tra i contesti, delinea una figura di insegnante che, terminata la formazione, sia in grado di attivare la propria *agency* (Sen, 2000), ovvero la capacità di creare ambienti educativi per affrontare le nuove istanze di partecipazione dai/nei contesti sociali (La Perla, 2010) dando forma all'azione educativa con consapevolezza e responsabilità.

3 La Commissione ha preso in considerazione la durata dell'istruzione formale obbligatoria per i bambini afgani di età compresa tra i 7 e i 15 anni, riconoscendo come questi avrebbero dovuto ricevere un'adeguata istruzione con almeno nove anni di istruzione primaria e media, per fornire un'alfabetizzazione su competenze di letto-scrittura e matematica, conoscenze e competenze di base e orientamento professionale.

Compito del governo centrale è far sì che il MoE promuova la revisione nazionale dei curricula sia scolastici che della formazione degli insegnanti, nonché il monitoraggio e la certificazione delle competenze degli insegnanti. Il MoE ha in tal senso istituito nel 2008 un *Centro Nazionale per lo Sviluppo di Programmi di Studio*, che oltre ai curricula si occupava anche della stesura dei libri di testo. Il curriculum scolastico avrebbe dovuto permettere ai bambini e ai giovani afgani una formazione utile per vivere e lavorare nelle aree rurali e urbane e, allo stesso tempo, promuovere i diritti umani, la democrazia e una cultura della pace. Tutto ciò in una prospettiva che ottimisticamente guardava al modello del *long, wide and deep learning* (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012), proponendo il continuo aggiornamento dei programmi di studio in relazione alla situazione di emergenza in continua trasformazione.

Il curriculum per la formazione previsto dal progetto promuoveva l'abilitazione degli insegnanti all'utilizzo di dispositivi e di specifici materiali didattici, di ausili audio visivi, di kit scientifici e di attrezzature per i laboratori delle STEM. Inoltre, era previsto un modulo di didattica museale (Poce, 2019) perché nel progetto era anche prevista la costruzione di un Museo nazionale per la scienza dedicato ai bambini.

All'interno del progetto "Back to school" erano anche promossi seminari e workshop per la formazione degli insegnanti in servizio in collaborazione con le Università. Tali azioni erano previste sia in presenza che a distanza, ricorrendo non solo alla modalità e-learning ma anche alla formazione attraverso programmi radiofonici e televisivi, molto simile al modello di formazione insegnanti dei paesi dell'America Latina.

Gli obiettivi di questo ambizioso progetto non furono perseguiti con successo tant'è che ancora oggi il problema principale resta innalzare il livello di qualificazione professionale ed educativa degli insegnanti non ancora in servizio. Anche ulteriori piani per il miglioramento del sistema educativo (MoE, 2013; Save the Children, 2013) evidenziano problematiche sociali e materiali di forte impatto per la riforma della formazione degli insegnanti e della scuola in generale. Tassi elevatissimi di povertà, scarsa accessibilità ai territori, insicurezza, bassa densità di popolazione e una cultura conservatrice, principalmente nei confronti dell'istruzione delle ragazze risultano essere le principali barriere per lo sviluppo di un sistema scolastico nazionale pubblico. Sono queste le condizioni in cui molte ONG operano per fondare senza il supporto del governo un sistema di scuole di comunità e domestiche (talvolta segrete) che svolgono un ruolo fondamentale nell'estendere l'accesso all'istruzione ai bambini e alle bambine a cui è negata la possibilità di frequentare le scuole statali (Annacontini et al., 2021).

La formazione e il sostegno di tali insegnanti *straordinari* (Azam, Omar Fauzee, Daud, 2014) che spesso non hanno beneficiato di un programma completo di formazione e che insegnano in spazi di apprendimento non convenzionali (UNESCO, 2011) possono essere molto impegnativi, anche perché molto sentito è il bisogno non solo di aggiornare conoscenze e metodi di insegnamento ma anche di formarsi per migliorare il rendimento degli alunni per mezzo dello sviluppo di pensiero critico e altre abilità cognitive fondamentali per l'apprendimento.

3. *Le secret home school e la straordinarietà di una scuola in emergenza.*

L'ONG PenPath che, da più di 10 anni, è impegnata nella fondazione di scuole nelle zone rurali dell'Afghanistan, grazie a questa testimonianza sono emersi specifici bisogni educativi a partire dal riposizionamento della figura docente all'interno di un contesto socio-culturale pesantemente compromesso. Particolarmente forte è sentito il bisogno di modelli formativi atti a sostenere la professionalizzazione di docenti che possano impegnarsi nella progettazione di percorsi mirati alla diffusione di una cultura dell'educazione improntata su saperi generativi, condivisi e democratici (Freire, 1997) fin dalla prima infanzia. PenPath solleva il bisogno urgente di ripensare una adeguata formazione del corpo docente al fine di impostare un lavoro politico e culturale che (si auspica) possa contribuire al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo per il paese tutto e la promozione di diritti planetari, non esportabili o comunque replicabili secondo una logica colonialista, a partire dal diritto allo studio per tutti, nessuno escluso.

L'ONG PenPath è stata fondata nel 2009 da Matiullah e da Attaullah Wesa, due fratelli cresciuti nel distretto di Maruf (provincia di Kandahar) e ha l'obiettivo di promuovere la creazione di scuole nelle zone rurali in Afghanistan anche laddove gli edifici sono crollati l'ONG promuove l'istruzione per tutte e tutti.

Abbiamo rivolto a Wesa alcune domande⁴ relative al lavoro di PenPath, alle competenze e alla formazione degli insegnanti delle loro scuole di comunità e delle loro scuole segrete in casa, chiedendo quali fossero i requisiti che sono richiesti agli insegnanti a cui sono affidate le scuole risultato delle loro campagne e dalle sue risposte si è evinto di come sia molto complesso parlare di scelta vista il numero molto basso di soggetti in formazione che riescono a ultimare un percorso di studi. Pertanto, l'ONG lavora su base volontaria di chi, tra i cooperanti è disposto a trasferirsi nei villaggi o, laddove è presente, si richiede agli autoctoni più istruiti di voler insegnare a leggere e a scrivere ai bambini.

Un interessante passaggio dell'intervista è stato quello relativo agli strumenti utilizzati per l'alfabetizzazione nelle scuole. Il presidente di PenPath ci ha raccontato, recuperando la narrazione presente sui canali social, di come i cooperanti arrivino nelle tribù su moto di grossa cilindrata imbracciando cartelli utili per spiegare agli anziani delle tribù le loro intenzioni. I materiali distribuiti in apertura delle campagne sono quaderno, colori, zainetti per bambini e bambine, a volte libri con la speranza che qualcuno possa leggerli. Libri di storia, Geografia, favole in Pashto e Dari, le lingue ufficiali.

Come abbiamo potuto riscontrare nell'analisi complessa di ricostruzione sul sistema educativo afghano, non esiste connessione tra le scuole fondate dall'ONG perché sono quasi tutte *secret home school* per bambine; parliamo di scuole in cui sono le donne a impartire lezioni di alfabetizzazione primaria per rendere indipendenti i bambini nella lettura di testi sacri. Per anni hanno cercato di cooperare con il MoE ma i dati relativi alla chiusura delle scuole evidenziano una grande corruzione, denunciata da Unicef e dalle ONG straniere, e i soldi stanziati per il reclutamento e per i salari degli insegnanti o per ristrutturare le scuole non sono mai stati spesi. Matiullah Wesa ci ha tenuto a sottolineare che la situazione, a partire dall'agosto 2021, si è inasprita ed è difficile superare la paura che i capi villaggio hanno dei Talebani. Anche se, ha sottolineato, scuola è l'unico modo per contrastare il lavoro minorile e i matrimoni per le spose bambine.

L'intervista si è chiusa con una riflessione sulle competenze che dovrebbe avere l'insegnante afghano per la ricostruzione di un sistema scolastico. Tra le varie competenze disciplinari, Wesa ha dichiarato quanto segue "se devo pensare alle caratteristiche o competenze di un insegnante afghano penso a un uomo o una donna resiliente, che crede nella sua missione, con grandi competenze comunicative per parlare con le famiglie e con i capi tribù, e anche con i Talebani. Immagino un insegnante non violento, non autoritario ma democratico che sappia ascoltare i suoi piccoli studenti e la comunità".

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. et al. (2021). L'atelier di pedagogia dell'emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 11 (2): 271-291.
- Azam F., Omar Fauzee M. S., Daud Y. (2014). Teacher training education programme in three Muslim countries Afghanistan, Iran and Pakistan. *Journal of Education and Human Development*, 3(2): 729-741.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2016). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Capitini A. (1980). *Teoria della nonviolenza*. Perugia: Edizioni del Movimento Nonviolento.
- Dicum J. (2008). Learning, war, and emergencies, a study of the learner's perspective. *Comparative Education Review*, 52(4): 619-638.
- Frabboni F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Freire P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Pax e Terra.
- Gramsci A. (1951). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- La Perla L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Lijphart A. (1997). *Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration*. London: New Haven.
- Lucàks G. (1970). *Storia e coscienza di classe*. Torino: Einaudi.
- Poçe A. (2019). *Studi empirici di educazione museale-Empirical studies in museum education*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

4 L'intervista a Matiullah Wesa si è svolta telefonicamente in data 20 gennaio 2022.

- Samady S.R. (2001). *Education and Afghan Society in the twentieth century*. Paris: UNESCO. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124627E.pdf>
- Save the Children Sweden (2008). *Ministers commit to outlaw violence in schools in Afghanistan*. In <http://sca.savethechildren.se/upload/scs/SCA/Documents/Outlawvioleceinschools.pdf>
- Sen A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2008). *Education and fragility in Afghanistan*. In <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139077?2=null&queryId=N-EXPLORE-0ee7c791-6351-45b1-b209-c68c407f998>
- Waldman M. (2008). *Falling short. Aid effectiveness in Afghanistan*. Kabul: ACBAR. In [www.acbar.org/ACBAR%20Publications/ACBAR%20Aid%20Effectiveness%20\(25%20Mar%202008\).pdf](http://www.acbar.org/ACBAR%20Publications/ACBAR%20Aid%20Effectiveness%20(25%20Mar%202008).pdf)
- Zagrebel'sky G. (1992). *Il diritto mite*. Torino: Einaudi.