

# Ripensare l'educazione

Verso un bene comune globale?

Publicato nel 2015 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura,  
7, place de Fontenoy, 75352 Parigi 07 SP, Francia

© UNESCO 2015

ISBN 978-XX-X:XXXXXX

Questa pubblicazione è disponibile in libero accesso sotto licenza Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Utilizzando il contenuto di questa pubblicazione, gli utenti accettano di rispettare le condizioni d'uso dell'Archivio UNESCO a libero accesso (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).



Le definizioni utilizzate e la presentazione del materiale nella presente pubblicazione non implicano l'espressione di qualsivoglia opinione da parte dell'UNESCO relativamente allo status giuridico di Paesi, territori, città, regioni o delle loro autorità, o relativamente alla delimitazione delle loro frontiere o confini.

I membri del Gruppo di esperti di alto livello sono responsabili della scelta e della presentazione dei fatti contenuti nella pubblicazione e delle opinioni ivi espresse, le quali non sono necessariamente quelle dell'UNESCO e non impegnano l'Organizzazione.

Realizzazione grafica: UNESCO

Foto di copertina: © Shutterstock / Arthimedes

Traduzione: Cristina Fumagalli

Stampato dalla Cattedra UNESCO 'Education for Human Development and Solidarity among Peoples'

*Stampato in Italia*

# Introduzione all'edizione italiana

Abbiamo sentito l'esigenza di promuovere la traduzione italiana del documento dell'UNESCO "Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?" per far crescere, anche in Italia, il confronto sul futuro dell'educazione e sul suo valore come bene comune globale. Un dibattito che, se vuole aspirare ad essere esso stesso un bene comune, frutto di un processo partecipativo, non può rimanere limitato al ristretto numero degli esperti del settore, ma deve coinvolgere un pubblico più vasto composto da studenti, famiglie, insegnanti, educatori, società civile.

Alla luce dei profondi cambiamenti che hanno investito la società nel passaggio al nuovo millennio, nel 2012 l'allora Direttrice Generale dell'UNESCO Irina Bokova ha incaricato un gruppo internazionale di esperti guidato da Amina J. Mohammed e W. John Morgan, di redigere il testo che qui presentiamo. Il documento è uno strumento prezioso che va condiviso e fatto conoscere perché indica alcune linee di sviluppo per il futuro che potranno essere realizzate soltanto con un ampio coinvolgimento delle istituzioni e delle persone che ne fanno parte, come previsto anche nell'Agenda 2030 per l'educazione.

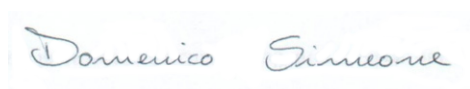
Il testo, che si pone in continuità con due capisaldi della riflessione dell'UNESCO sull'educazione rappresentati da "Il mondo dell'educazione oggi e domani" (1972), meglio conosciuto come rapporto Faure e "Nell'educazione un tesoro" (1996) frutto del lavoro della Commissione guidata da Jacques Delors, si ispira ad una visione umanistica dell'educazione e ne coglie le sfide in un mondo complesso. Un'educazione di qualità per tutti e per tutta la vita può permettere a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità e alla società di promuovere nuovi processi di condivisione e di cittadinanza attiva.

Il concetto di bene comune presuppone processi partecipativi e generativi fondamentali per la governance democratica dell'educazione in una società in rapida trasformazione. In tale contesto, l'educazione non è tanto uno strumento per permettere alle persone

di conformarsi alle richieste del contesto quanto piuttosto un processo che può offrire l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori fondamentali condivisi come: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile.

Il volume rilancia, quindi, alcuni interrogativi che spingono a ripensare l'educazione oggi e al tempo stesso rappresentano un invito pressante ad un impegno sociale comune e partecipato. In questa prospettiva l'educazione come bene comune richiama una responsabilità condivisa che interpella le istituzioni e ciascuno di noi. Ci auguriamo che questo testo possa essere oggetto di discussione e di confronto, un vero e proprio strumento di lavoro per ri-pensare l'educazione di oggi e di domani.

Si tratta di una visione umanistica dell'educazione come bene comune essenziale che rinnova i principi che hanno ispirato la Costituzione UNESCO, approvata 70 anni fa, rispecchiando al tempo stesso nuovi tempi e nuove esigenze.

A handwritten signature in blue ink that reads "Domenico Simeone". The signature is written in a cursive, flowing style.

Domenico Simeone  
Direttore della Cattedra Unesco  
Education for Human Development  
and Solidarity among Peoples  
Università Cattolica del Sacro Cuore

# Presentazione dell'edizione italiana

Accolgo con molto favore l'edizione italiana di questa pubblicazione "Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?" che esplora temi di portata universale.

Dopo la prima pubblicazione di questo rapporto nel 2015, le Nazioni Unite hanno adottato all'unanimità l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, il più ambizioso impegno mai assunto in precedenza a livello mondiale per porre fine alla povertà e costruire un mondo più inclusivo, sostenibile e pacifico.

Il cambiamento è l'elemento centrale di questa Agenda, e richiede di ripensare al modo in cui si crea e si distribuisce la ricchezza, ai modelli di produzione e di consumo, a come si impara, si vive con gli altri e si governa in un'era sempre più interconnessa e complessa.

Sono convinta che l'educazione sia fondamentale per dare la giusta direzione a questo profondo cambiamento di paradigma. L'educazione è infatti il pilastro che sta alla base dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, che offre a tutte le generazioni le conoscenze, i valori e le competenze necessarie per vivere in un mondo in rapido mutamento, promuovere il benessere e creare soluzioni a vantaggio dell'intera società.

Affinché l'educazione sia vettore di fiducia, di competenze e di dignità umana, essa deve non solo tenere conto delle tendenze globali – diversità crescente, aumento dell'intolleranza e delle diseguaglianze, rivoluzione tecnologica e impatto dei cambiamenti climatici -, ma anche trovare nuove strade per costruire società più inclusive e solidali.

I nostri sistemi educativi, radicati nel vecchio modello industriale, sono restii ai cambiamenti. Cambiare l'educazione è sicuramente una sfida complessa per ogni decisore politico: si tratta di un tema che tocca ogni famiglia e provoca accesi dibattiti riguardo ai contenuti, all'insegnamento e ai risultati. Ed è per questo motivo che il dialogo e la cooperazione sono così fondamentali. L'UNESCO difende anzitutto e soprattutto l'educazione come diritto umano fondamentale e bene pubblico. La nostra

missione si ispira a una visione umanistica che incoraggia la collaborazione, il pensiero critico e un senso di responsabilità verso la nostra comune umanità e il nostro pianeta.

L'Italia ha sottoscritto l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottando iniziative per integrarne i principi nel sistema educativo. Desidero rivolgere un ringraziamento particolare al Professor Domenico Simeone, titolare della Cattedra UNESCO "Education for Human Development and Solidarity among Peoples" presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, per avere reso possibile la traduzione di questo rapporto, testimonianza della sua volontà di condividere idee e tracciare nuove rotte per l'educazione del futuro.

Il mio augurio è che questa pubblicazione possa essere fonte di ispirazione nei dibattiti a favore di un'educazione in grado di aprire le menti, rafforzare la solidarietà e la comprensione, stimolare l'innovazione e la creatività per il bene comune.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Stefania Giannini', with a long horizontal flourish extending to the right.

Ms Stefania Giannini  
Vice direttore generale per l'educazione

# Prefazione

Di quale educazione abbiamo bisogno nel XXI secolo? Qual è lo scopo dell'educazione nell'attuale contesto di trasformazione sociale? Come dovrebbe essere organizzato l'apprendimento? Queste domande hanno ispirato le idee presentate in questa pubblicazione.

Sono convinta che sia necessario ripensare l'educazione in maniera ambiziosa, nello spirito delle due pubblicazioni faro dell'UNESCO, *Imparare ad essere: Il mondo dell'educazione oggi e domani* (1972), o "Rapporto Faure", e *Nell'educazione un tesoro* (1996), o "Rapporto Delors".

Viviamo, infatti, in tempi turbolenti. Il mondo diventa sempre più giovane e aumentano le aspirazioni ai diritti umani e alla dignità della persona. Le società sono più che mai connesse, ma dilagano i conflitti e l'intolleranza. Emergono nuovi centri di potere, ma aumentano le disuguaglianze e il pianeta è sotto pressione. Le opportunità per uno sviluppo sostenibile e inclusivo sono enormi, ma le sfide da affrontare sono ardue e complesse.

Il mondo sta cambiando e anche l'educazione deve cambiare. Ovunque, le società stanno attraversando una fase di profonda trasformazione e questo richiede nuove forme di educazione per promuovere le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno, oggi e domani. Ciò significa andare oltre l'alfabetizzazione e l'acquisizione di competenze matematiche per concentrarsi sugli ambienti dell'apprendimento e su nuovi approcci all'educazione che conducano a una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale. L'educazione deve insegnare a vivere in un pianeta sotto pressione. Deve avere come obiettivo l'alfabetizzazione culturale, basata sul rispetto e sulla pari dignità di tutti, contribuendo a forgiare le dimensioni sociali, economiche e ambientali dello sviluppo sostenibile.

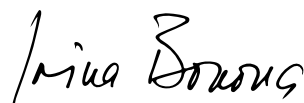
Si tratta di una visione umanistica dell'educazione come bene comune essenziale che rinnova i principi che hanno ispirato la Costituzione UNESCO, approvata 70 anni fa, rispecchiando al tempo stesso nuovi tempi e nuove esigenze.

L'educazione è essenziale al quadro globale integrato degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile ed è al centro dei nostri sforzi necessari per adattarci ai cambiamenti e per trasformare il mondo in cui viviamo. Un'educazione di base di qualità è essenziale per favorire l'apprendimento lungo l'intero arco della vita in un mondo complesso e in rapido mutamento.

In tutto il mondo, abbiamo assistito a grandi progressi che hanno portato all'ampliamento delle opportunità di apprendimento per tutti. Ciò non toglie che dobbiamo trarre le giuste lezioni e tracciare una nuova rotta se vogliamo continuare a progredire. L'accesso all'educazione non basta; c'è ora bisogno di mettere l'accento sulla qualità dell'educazione e sulla pertinenza dell'apprendimento, su ciò che i bambini, i giovani e gli adulti stanno realmente imparando. La scolarizzazione e l'educazione formale sono essenziali, ma dobbiamo allargare la nostra visione per favorire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Fare in modo che le ragazze frequentino la scuola primaria è fondamentale, ma è altresì necessario aiutarle affinché possano accedere alla scuola secondaria e oltre. Dobbiamo prestare particolare attenzione agli insegnanti e agli educatori come agenti di cambiamento a tutti i livelli.

Nessuna forza di cambiamento è più potente dell'educazione per promuovere i diritti umani e la dignità della persona, per sradicare la povertà e favorire la sostenibilità, per costruire un futuro migliore per tutti, fondato sull'uguaglianza dei diritti e sulla giustizia sociale, sul rispetto della diversità culturale, sulla solidarietà internazionale e sulla responsabilità condivisa, tutti aspetti fondamentali della nostra comune umanità.

Per questo dobbiamo pensare di nuovo in grande e ripensare l'educazione in un mondo in continuo cambiamento. A tal fine, è necessario promuovere un dialogo e un confronto a tutti i livelli, ed è questo l'obiettivo della presente pubblicazione: essere ambiziosa ed essere al tempo stesso fonte di ispirazione, rivolgendosi a coloro che vivono in questa nuova epoca.



Irina Bokova  
Direttrice Generale dell'UNESCO



# Ringraziamenti

Sono lieto di vedere la diffusione della presente pubblicazione in questo particolare momento storico in cui la comunità internazionale dell'educazione e dello sviluppo si dirige verso il quadro globale degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. La presente pubblicazione è il risultato delle mie discussioni iniziali con Irina Bokova, Direttrice Generale dell'UNESCO, durante il suo primo mandato. È stata lei a sostenere con forza l'idea di rivedere il "Rapporto Delors" per definire gli orientamenti futuri dell'educazione globale. Saggiamente, ha voluto dimostrare che l'UNESCO, oltre a svolgere un ruolo tecnico di primo piano nel movimento Educazione Per Tutti, gioca anche un importante ruolo di leadership intellettuale nel campo dell'educazione internazionale.

È in questa prospettiva che la Direttrice Generale dell'UNESCO ha istituito un Gruppo di esperti di alto livello per ripensare l'educazione in un mondo in cambiamento. Questo gruppo di esperti internazionali ha ricevuto l'incarico di preparare un breve documento che mettesse in evidenza i problemi che avrebbero potuto incidere sull'organizzazione dell'apprendimento, stimolando al tempo stesso il dibattito sul futuro dell'educazione. Il gruppo è stato co-presieduto da Amina J. Mohammed, Consigliere speciale del Segretario Generale delle Nazioni Unite sulla Pianificazione per lo sviluppo post-2015 e Vice Segretario Generale, e dal Professor W. John Morgan, titolare della Cattedra UNESCO presso l'Università di Nottingham (Regno Unito). Hanno fatto parte del Gruppo di esperti di alto livello anche: Peter Ronald DeSouza, Professore presso il Centre for the Study of Developing Societies (Centro per lo studio delle società in via di sviluppo) a New Delhi (India); Georges Haddad, Professore presso l'Università di Parigi 1 Pantheon-Sorbona (Francia); Fadia Kiwan, Direttrice onoraria dell'Istituto di scienze politiche presso l'Università Saint-Joseph di Beirut (Libano); Fred van Leeuwen, Segretario generale dell'Internazionale dell'Educazione; Teiichi Sato, Professore presso l'International University of Health and Welfare (Giappone); e Sylvia Schmelkes, Presidente dell'Istituto nazionale per la valutazione dell'educazione (Messico).

Sin dall'inizio, la Direttrice Generale ha fortemente incoraggiato il Settore Educazione dell'UNESCO a intraprendere questo progetto. Il Gruppo, coordinato dal team di ricerca e prospettive in educazione, si è riunito a Parigi a febbraio del 2013, a febbraio del 2014 e a dicembre del 2014 per sviluppare le proprie idee e discutere delle successive versioni del documento. Vorrei cogliere questa occasione per ringraziare tutti i membri del Gruppo di esperti di alto livello per il loro prezioso contributo in questa importante impresa collettiva. Il Settore Educazione dell'UNESCO è profondamente grato per gli sforzi e l'impegno dimostrati.

La presente pubblicazione non sarebbe stata possibile senza il contributo di numerose persone, esperti esterni e colleghi dell'UNESCO. Vorrei riconoscere il loro contributo e ringraziarli per il sostegno: Abdeljalil Akkari (Università di Ginevra), Massimo Amadio (Ufficio internazionale dell'educazione dell'UNESCO), David Atchoarena (Divisione per le politiche e i sistemi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita dell'UNESCO), Sylvain Aubry (Iniziativa globale per i diritti economici, sociali e culturali), Néjib Ayed (Organizzazione della Lega araba per l'educazione, la cultura e la scienza), Aaron Benavot (Rapporto di monitoraggio globale del programma Educazione per tutti), Mark Bray (Università di Hong Kong), Arne Carlsen (Istituto UNESCO per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita), Michel Carton (Rete di cooperazione e politiche internazionali nell'educazione e nella formazione), Borhene Chakroun (Sezione gioventù, alfabetizzazione e sviluppo delle competenze dell'UNESCO), Kai-ming Cheng (Università di Hong Kong), Maren Elfert (Università della British Columbia), Paulin J. Hountondji (Consiglio nazionale dell'educazione del Benin), Klaus Hüfner (Università libera di Berlino), Ruth Kagia (Organizzazione "Results for Development"), Taeyoung Kang (Istituto di ricerca POSCO, Seul), Maria Khan (Associazione dell'Asia-Sud Pacifico per l'educazione di base e degli adulti), Valérie Liechi (Direzione dello sviluppo e della cooperazione della Confederazione svizzera), Candy Lugas (Istituto internazionale di pianificazione educativa dell'UNESCO), Ian Macpherson (Open Society Foundations), Rolla Moumne Beulque (Sezione politiche educative dell'UNESCO), Renato Operti (Ufficio internazionale dell'educazione dell'UNESCO), Svein Ostveit (Ufficio esecutivo, Settore educazione dell'UNESCO), David Post (Rapporto di monitoraggio globale del programma Educazione per tutti), Sheldon Shaeffer (specialista in educazione della prima infanzia e governance), Dennis Sinyolo (Internazionale dell'Educazione) e Rosa-Maria Torres (Istituto Fronesis, Quito).

Esprimo, infine, la mia gratitudine al team di ricerca e prospettive in educazione dell'UNESCO per aver portato a compimento questo progetto. Iniziato da Georges Haddad, ex direttore del team, il processo di stesura è stato guidato e coordinato da Sobhi Tawil, specialista principale del programma. Li hanno assistiti Rita Locatelli e Luca Solesin della Cattedra UNESCO "Diritti dell'uomo ed etica della cooperazione internazionale" presso l'Università di Bergamo (Italia), e Huong Le Thu, specialista del programma presso l'UNESCO. Hanno inoltre contribuito alla ricerca Marie Cougoureux, Jiawen Li, Giorgiana Maciuga, Guillermo Nino Valdehita, Victor Nous, Marion Poutrel, Hélène Verrue e Shan Yin.



Qian Tang, Ph.D.

Vice direttore generale per l'educazione

# Indice

Introduzione all'edizione italiana	3
Presentazione dell'edizione italiana	5
Prefazione	7
Ringraziamenti	9
Elenco dei riquadri	12
Sintesi	13
<b>Introduzione</b>	<b>17</b>
Introduzione	18
<b>1. Lo sviluppo sostenibile: una preoccupazione centrale</b>	<b>23</b>
Sfide e tensioni	24
Nuovi orizzonti della conoscenza	30
Esplorare approcci alternativi	33
<b>2. Riaffermare un approccio umanistico</b>	<b>39</b>
Un approccio umanistico all'educazione	41
Garantire un'educazione più inclusiva	46
La trasformazione del panorama educativo	52
Il ruolo degli educatori nella società della conoscenza	59
<b>3. Elaborazione delle politiche educative in un mondo complesso</b>	<b>63</b>
Riconoscimento e validazione dell'apprendimento in un mondo in movimento	67
Ripensare l'educazione alla cittadinanza in un mondo plurale e interconnesso	71
La governance globale dell'educazione e l'elaborazione delle politiche nazionali	73
<b>4. L'educazione come bene comune?</b>	<b>77</b>
Il principio dell'educazione come bene pubblico messo in discussione	78
L'educazione e la conoscenza come beni comuni globali	84
Considerazioni per il futuro	89

# Elenco dei riquadri

1. Elevata disparità di reddito in America Latina nonostante la forte crescita economica	27
2. L'incontro di diversi sistemi di conoscenza	34
3. <i>Sumak Kawsay</i> : una visione alternativa dello sviluppo	36
4. Promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso l'educazione	37
5. Competenze di base, trasferibili, tecniche e professionali	44
6. I bambini con disabilità sono spesso trascurati	47
7. Ascoltare la voce delle ragazze senza accesso all'educazione	48
8. Senegal: l'esperienza della "Case des tout-petits"	50
9. Università interculturali in Messico	51
10. L'esperimento "Buco nel muro"	54
11. Alfabetizzazione attraverso l'uso del cellulare per le ragazze in Pakistan	56
12. Verso forme post-tradizionali di insegnamento superiore	57
13. Insegnanti altamente qualificati e apprezzati in Finlandia	60
14. Promuovere opportunità di lavoro per i giovani	66
15. Inversione dei flussi migratori a Bangalore e Hyderabad	68
16. In Egitto, le lezioni private incidono negativamente sulle prospettive educative dei poveri	81
17. Rispettare, realizzare e difendere il diritto all'educazione	82
18. Creazione, controllo, acquisizione, validazione e impiego delle conoscenze	86

# Sintesi

I cambiamenti nel mondo di oggi sono caratterizzati da livelli di complessità e da contraddizioni senza precedenti. L'educazione è chiamata a preparare gli individui e le comunità alle sfide che questi cambiamenti generano, mettendoli in condizione di affrontare tali trasformazioni e di adattarvisi. La presente pubblicazione vuole essere un'opportunità per ripensare l'educazione e l'apprendimento in questo contesto. Essa prende le mosse da una delle principali funzioni dell'UNESCO come osservatorio globale delle trasformazioni sociali con l'obiettivo di stimolare il dibattito sulle politiche pubbliche.

È un invito al dialogo rivolto a tutte le parti interessate. Si ispira a una visione umanistica dell'educazione e dello sviluppo, basata sul rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa per un futuro sostenibile. Sono questi, infatti, i principi fondamentali della nostra comune umanità. Il presente scritto approfondisce la visione delineata nelle due pubblicazioni faro dell'UNESCO: *Imparare ad essere: il mondo dell'educazione oggi e domani* (1972), o "Rapporto Faure", e *Nell'educazione un tesoro* (1996), o "Rapporto Delors".

## **Lo sviluppo sostenibile: una preoccupazione centrale**

Se vogliamo raggiungere l'ideale dello sviluppo sostenibile cui aspiriamo, dobbiamo risolvere le tensioni e i problemi comuni ed esplorare nuovi orizzonti. La crescita economica e la creazione di ricchezza hanno ridotto i tassi di povertà a livello globale, ma la vulnerabilità, le disuguaglianze, l'esclusione e la violenza sono aumentate sia all'interno che tra le società di tutto il mondo. Modelli insostenibili di produzione economica e consumo stanno accentuando il surriscaldamento del pianeta e il degrado ambientale, portando a un aumento delle calamità naturali. Inoltre, se da un lato i quadri internazionali per la difesa dei diritti umani sono stati rafforzati nel corso degli ultimi decenni, dall'altro l'attuazione e la protezione di queste norme rimangono una sfida. Le donne, per esempio, nonostante la crescente emancipazione raggiunta grazie a un maggiore accesso all'educazione, continuano a essere discriminate nella vita pubblica

e sul posto di lavoro. La violenza contro le donne e i minori, in particolare le bambine, continua a minare i loro diritti. Inoltre, se da un lato lo sviluppo tecnologico favorisce una maggiore interconnessione e apre nuove strade per lo scambio, la cooperazione e la solidarietà, dall'altro l'intolleranza culturale e religiosa, così come le mobilitazioni e i conflitti politici di stampo identitario, continuano ad aumentare.

L'educazione deve trovare il modo di rispondere a tali sfide, tenendo conto sia delle diverse visioni del mondo e di sistemi di conoscenza alternativi, sia delle nuove frontiere della scienza e della tecnologia come, per esempio, i progressi delle neuroscienze e l'evoluzione delle tecnologie digitali. Ripensare la finalità dell'educazione e l'organizzazione dell'apprendimento non è mai stato così urgente.

### **Riaffermare un approccio umanistico all'educazione**

Non si può sperare di risolvere tutti i problemi legati allo sviluppo solo tramite l'educazione, ma un approccio umanistico e olistico all'educazione può e deve contribuire al raggiungimento di un nuovo modello di sviluppo. In tale modello, la crescita economica deve essere guidata da una gestione responsabile delle risorse ambientali e dalla preoccupazione per la pace, l'inclusione e la giustizia sociale. I principi etici e morali di un approccio umanistico allo sviluppo aiutano a combattere la violenza, l'intolleranza, la discriminazione e l'emarginazione. Per quanto riguarda l'educazione e l'apprendimento, si tratta di superare la visione ristretta dell'utilitarismo e dell'economismo per integrare le molteplici dimensioni dell'esistenza umana. Tale approccio pone l'accento sull'inclusione di coloro che sono spesso oggetto di discriminazione - donne e ragazze, popolazioni indigene, persone con disabilità, immigrati, anziani e persone che vivono in Paesi in guerra. Si tratta di un approccio aperto e flessibile che favorisce l'apprendimento nell'arco di tutta la vita e in tutte le sue dimensioni: un approccio in grado di offrire a tutti la possibilità di realizzare il proprio potenziale per costruire un futuro sostenibile e vivere una vita dignitosa. Tale approccio umanistico incide sulla definizione dei contenuti dell'apprendimento e sulle scelte pedagogiche, oltre che sul ruolo degli insegnanti e degli altri educatori. Ed è tanto più pertinente alla luce del rapido sviluppo delle nuove tecnologie, in particolare quelle digitali.

### **Definizione delle politiche a livello locale e globale in un mondo complesso**

La sempre maggiore complessità economica e sociale pone diversi problemi per l'elaborazione delle politiche educative in un mondo globalizzato come quello attuale. L'intensificarsi della globalizzazione economica sta generando modelli caratterizzati da bassa crescita occupazionale, aumento della disoccupazione giovanile e precariato. Se da un lato queste tendenze mettono in luce una crescente discrepanza tra l'educazione e il mondo del lavoro, in rapida evoluzione, dall'altro rappresentano anche un'occasione per ripensare il legame tra educazione e sviluppo della società. Inoltre, la crescente mobilità degli studenti e dei lavoratori al di là delle frontiere nazionali e i nuovi modelli

di conoscenza e di trasferimento delle competenze richiedono l'introduzione di nuove modalità di riconoscimento, convalida e valutazione dell'apprendimento. Per quanto riguarda la cittadinanza, la sfida per i sistemi educativi nazionali è quella di plasmare le identità, promuovendo consapevolezza e senso di responsabilità nei confronti degli altri in un mondo sempre più interconnesso e interdipendente.

L'espansione dell'accesso all'educazione in tutto il mondo nel corso degli ultimi decenni ha comportato oneri sempre maggiori per le finanze pubbliche. Inoltre, negli ultimi anni, si sono moltiplicate le voci di coloro che richiedono una maggiore partecipazione alla vita pubblica e un maggiore coinvolgimento degli attori non statali nel settore dell'educazione, sia a livello nazionale che globale. Questa diversificazione dei partenariati rende più fluidi i confini tra il settore pubblico e il settore privato, creando problemi per la governance democratica dell'educazione. In breve, vi è una crescente necessità di conciliare i contributi e le richieste dei tre regolatori del comportamento sociale: società, Stato e mercato.

### **Ricontestualizzare l'educazione e la conoscenza come beni comuni globali**

Alla luce di questa realtà in rapida evoluzione, è necessario ripensare i principi normativi che orientano la governance dell'educazione: in particolare il diritto all'educazione e la nozione di educazione come bene pubblico. Infatti, si fa spesso riferimento all'educazione come diritto umano e come bene pubblico nei dibattiti sull'educazione a livello internazionale. Tuttavia, anche se quasi nessuno contesta la validità di questi principi per l'educazione di base, non vi è ancora unanimità circa la loro applicabilità ai livelli successivi di istruzione e formazione. In quale misura il diritto all'educazione e il principio del bene pubblico si applicano anche all'educazione non formale e informale, che sono meno, se non per nulla, istituzionalizzate? La promozione della conoscenza - intesa come informazione, comprensione, competenze, valori e modi di pensare acquisiti attraverso l'apprendimento - è pertanto centrale in ogni dibattito sulla finalità dell'educazione.

Gli autori propongono di considerare sia la conoscenza sia l'educazione come *beni comuni*. Ciò comporta che la creazione della conoscenza, così come la sua acquisizione, validazione e impiego, siano comuni a tutte le persone come parte di un *impegno sociale collettivo*. La nozione di bene comune ci permette di superare l'influenza di una teoria socio-economica individualista inerente alla nozione di "bene pubblico". Essa sottolinea l'importanza di un processo partecipativo nella definizione di ciò che è un bene comune, che tenga conto di diversi contesti, concezioni di benessere ed ecosistemi della conoscenza. La conoscenza è parte integrante del patrimonio comune dell'umanità. Data la necessità di uno sviluppo sostenibile in un mondo sempre più interdipendente, l'educazione e la conoscenza dovrebbero, pertanto, essere considerate come beni comuni globali. Ispirato al valore della solidarietà che affonda le sue radici nella nostra comune umanità, il principio della conoscenza e dell'educazione come *beni comuni globali* ha delle conseguenze per i ruoli e le responsabilità delle

parti interessate. Questo vale per le organizzazioni internazionali come l'UNESCO che, grazie al suo ruolo normativo e di osservatorio globale, è in grado di promuovere e orientare il dibattito sulle politiche pubbliche a livello mondiale.

### **Considerazioni per il futuro**

Nel tentativo di conciliare la finalità e l'organizzazione dell'apprendimento come sforzo sociale collettivo, le seguenti domande possono servire a orientare il dibattito: i quattro pilastri dell'apprendimento - imparare a conoscere, a fare, a essere e a vivere insieme - sono sempre attuali, ma sono minacciati dalla globalizzazione e dalla recrudescenza delle politiche identitarie. Come rafforzarli e rinnovarli? Come può l'educazione rispondere alle sfide legate al raggiungimento della sostenibilità economica, sociale e ambientale? Come si possono conciliare diverse visioni del mondo tramite un approccio umanistico all'educazione? Come dare forma concreta a questo approccio umanistico attraverso le politiche e le pratiche educative? Quali sono le conseguenze della globalizzazione per il processo decisionale e le politiche nazionali in materia di educazione? Come si dovrebbe finanziare l'educazione? Quali sono le conseguenze specifiche per la preparazione, la formazione, la crescita e il sostegno degli insegnanti? Quali conseguenze ha per l'educazione la distinzione tra i concetti di bene privato, bene pubblico e bene comune?

Le diverse parti interessate, con i loro molteplici punti di vista, dovrebbero riunirsi per condividere i risultati delle loro attività di ricerca e articolare dei principi normativi per orientare le politiche. L'UNESCO, in quanto agenzia intellettuale e think tank, può fornire un forum di discussione e di dibattito, aiutandoci a capire meglio i nuovi approcci alle politiche e alle offerte educative, al fine di promuovere lo sviluppo umano e il benessere comune.



# Introduzione



# Introduzione

« L'educazione genera fiducia. La fiducia genera speranza.  
La speranza genera pace. »

Confucio, filosofo cinese (551-479 a.C.)

## Un appello al dialogo

Il presente documento intende contribuire a rilanciare il dibattito sull'educazione in un mondo in cambiamento e nasce da una delle principali funzioni dell'UNESCO come osservatorio globale delle trasformazioni sociali. Il suo scopo è di stimolare il dibattito sulle politiche pubbliche, con particolare riferimento all'educazione in un mondo in continua trasformazione. È un *appello al dialogo* che si ispira a una visione umanistica dell'educazione e dello sviluppo, basata su principi quali il *rispetto della vita e della dignità umana, la parità dei diritti e la giustizia sociale, il rispetto della diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa*, aspetti fondamentali della nostra comune umanità. All'alba di una nuova epoca, questo documento vuole essere ambizioso e al tempo stesso fonte di ispirazione, rivolgendosi a tutti coloro che, nel mondo, sono coinvolti nel settore dell'educazione. È stato scritto nello spirito delle due pubblicazioni faro dell'UNESCO: *Imparare ad essere: il mondo dell'educazione oggi e domani* ("Rapporto Faure" del 1972) e *Nell'educazione un tesoro* ("Rapporto Delors" del 1996).

## Guardare al passato per capire meglio il futuro<sup>1</sup>

Per ripensare l'educazione e l'apprendimento per il futuro, dobbiamo attingere al potenziale delle analisi svolte in passato. Il Rapporto Faure del 1972, per esempio, ha coniato le due nozioni interconnesse di *società dell'apprendimento* e di *educazione*

---

<sup>1</sup> Adattato da Morgan, W. J. e White, I. 2013. Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda. *Zeitschrift Weiterbildung*, N. 4, pp. 40-43.

*permanente* in un'epoca in cui i tradizionali sistemi educativi erano rimessi in discussione. Secondo questo rapporto, l'accelerazione del progresso tecnologico e dei cambiamenti sociali ha fatto sì che l'educazione iniziale ricevuta non fosse più sufficiente per tutta la vita. Pur rimanendo uno strumento essenziale per la trasmissione della conoscenza organizzata, la scuola avrebbe dovuto essere completata da altri aspetti della vita sociale: istituzioni sociali, ambiente di lavoro, svago, mezzi di comunicazione. Il rapporto rivendicava il diritto e la necessità di ogni individuo di imparare per la propria crescita personale, sociale, economica, politica e culturale. Si affermava che l'educazione era la pietra angolare delle politiche educative sia nei Paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo<sup>2</sup>.

Il Rapporto Delors del 1996 ha proposto una visione integrale dell'educazione basata su due concetti fondamentali, "l'apprendimento per tutta la vita" e i quattro pilastri dell'educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare ad essere. Non ha rappresentato di per sé un progetto per la riforma dell'educazione, ma piuttosto una base per continuare la riflessione e il dibattito circa le scelte che era opportuno fare nell'elaborazione delle politiche. Il Rapporto sosteneva che le scelte in materia di educazione erano determinate da quelle legate al tipo di società in cui volevamo vivere. Al di là dell'immediata funzionalità dell'educazione, si riteneva che la formazione integrale della persona fosse una parte essenziale della finalità dell'educazione<sup>3</sup>. Il Rapporto Delors ha ripreso i principi morali e intellettuali che costituiscono la base stessa dell'UNESCO e ha di fatto fornito analisi e raccomandazioni più umanistiche e meno strumentali e condizionate dal mercato rispetto ad altri studi del tempo sulla riforma dell'educazione<sup>4</sup>.

I rapporti Faure e Delors hanno indubbiamente ispirato le politiche dell'educazione in tutto il mondo<sup>5</sup>. Dobbiamo tuttavia riconoscere che il panorama intellettuale e materiale ha subito grandi trasformazioni a livello mondiale a partire dagli anni '70 e, successivamente, dagli anni '90 in poi. Quest'ultimo decennio del XXI secolo segna punto di svolta nella storia e porta con sé diverse sfide e nuove opportunità per l'apprendimento e lo sviluppo umano. Stiamo entrando in una nuova fase storica caratterizzata dall'interrelazione e dall'interdipendenza delle società, con nuovi livelli di complessità, di incertezza e di tensioni.

---

<sup>2</sup> Medel-Añonuevo, C., Oshako, T. e Mauch, W. 2001. *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. Amburgo, Istituto dell'UNESCO per l'educazione.

<sup>3</sup> Power, C. N. 1997. Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. *Prospects*, Vol. XXVII, N. 2, p.118

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Per maggiori informazioni cfr., per esempio, Tawil, S. e Cougoureux, M. 2013. Revisiting Learning: The treasure within – Assessing the influence of the 1996 Delors report. *Education Research and Foresight Occasional Papers*, N. 4, Parigi, UNESCO. Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50.1, pp. 88-100.

## Un nuovo contesto globale dell'apprendimento

Il mondo in cui viviamo è caratterizzato da una serie di paradossi. L'intensificarsi della globalizzazione economica ha certamente ridotto la povertà nel mondo, ma sta anche generando modelli caratterizzati da bassa crescita occupazionale, aumento della disoccupazione giovanile e lavoro precario. Inoltre la globalizzazione economica sta aggravando le disuguaglianze, tra gli Stati e al loro interno. I sistemi educativi contribuiscono ad accentuare queste disuguaglianze nel momento in cui non tengono in considerazione i bisogni educativi degli studenti svantaggiati e dei tanti alunni che vivono nei Paesi poveri, o quando concentrano le opportunità educative tra i più ricchi, rendendo così un'educazione e una formazione di alta qualità solo appannaggio di una ristretta élite. Gli attuali modelli di crescita economica, così come la crescita demografica e l'urbanizzazione, stanno contribuendo all'esaurimento delle risorse naturali non rinnovabili e all'inquinamento dell'ambiente, causando danni ecologici e cambiamenti climatici irreversibili. Inoltre se da un lato vi è un maggiore riconoscimento della diversità culturale (sia esso un processo inerente storicamente agli Stati-nazione o derivante da una maggiore mobilità e migrazioni), dall'altro si osserva un forte aumento dello sciovinismo culturale e religioso, delle mobilitazioni politiche e della violenza di matrice identitaria. Aumentano anche il terrorismo, la violenza connessa all'uso di droga, le guerre e i conflitti interni, e persino la violenza scolastica e familiare. Queste forme di violenza sollevano interrogativi riguardo alla capacità dell'educazione di plasmare valori e atteggiamenti che favoriscano il vivere insieme. Inoltre, a causa di tali conflitti e crisi, quasi 30 milioni di bambini sono privati del diritto all'educazione di base: queste generazioni di futuri adulti illetterati sono troppo spesso ignorate nelle politiche di sviluppo. Si tratta di sfide fondamentali per la comprensione dell'altro e per la coesione sociale in tutto il mondo.

Al tempo stesso, stiamo assistendo a una maggiore domanda di *partecipazione* alla vita pubblica in un contesto di governance locale e globale in continua evoluzione. Gli spettacolari progressi compiuti nel campo delle connessioni internet, delle tecnologie mobili e di altri media digitali, insieme alla democratizzazione dell'accesso all'istruzione pubblica e allo sviluppo di diverse forme di educazione privata, stanno trasformando i modelli di partecipazione alla vita politica, civile e sociale. Inoltre, la maggiore mobilità dei lavoratori e degli studenti tra i diversi Paesi, tra posti di lavoro e spazi di apprendimento, rende più urgente il bisogno di ripensare il modo in cui l'apprendimento e le competenze sono riconosciuti, convalidati e valutati.

I cambiamenti in atto incidono sull'educazione e indicano l'emergere di un nuovo contesto globale dell'apprendimento. Nonostante questi cambiamenti non richiedano sempre risposte a livello di politiche educative, stanno in ogni caso contribuendo alla creazione di condizioni nuove. Richiedono non solo lo sviluppo di nuove pratiche, ma anche di nuove prospettive da cui partire per comprendere la natura dell'apprendimento e il ruolo della conoscenza e dell'educazione nello sviluppo umano. Questo nuovo contesto di trasformazione della società esige un ripensamento delle finalità dell'educazione e dell'organizzazione dell'apprendimento.

## Cosa si intende per conoscenza, apprendimento ed educazione?

La *conoscenza* è centrale a ogni dibattito sull'apprendimento e può essere intesa come il modo in cui gli individui e le società danno significato all'esperienza. Può pertanto essere vista in senso lato come l'insieme di informazioni, concezioni, competenze, valori e modi di pensare acquisiti attraverso l'apprendimento. Come tale, la conoscenza è indissolubilmente legata al contesto culturale, sociale, ambientale e istituzionale in cui essa viene creata e riprodotta<sup>6</sup>.

Per *apprendimento* si intende il processo di acquisizione di tali conoscenze. Riguarda sia il *processo* che il *risultato* di tale processo; un mezzo, così come un fine; una pratica individuale, ma anche uno sforzo collettivo. L'apprendimento è una realtà multidimensionale ed è definito dal contesto. Quali conoscenze si acquisiscono e perché, dove, quando e come vengono impiegate sono questioni fondamentali per lo sviluppo sia degli individui che delle società.

Per *educazione* si intende l'apprendimento volontario, intenzionale, mirato e organizzato. Le opportunità educative formali e non formali presuppongono un certo grado di istituzionalizzazione. Buona parte dell'apprendimento è tuttavia molto meno, o per nulla, istituzionalizzato, anche quando è intenzionale e volontario. Questa educazione informale, meno organizzata e strutturata rispetto all'educazione formale e non formale, può includere attività di apprendimento svolte sul posto di lavoro (per esempio stage), nella comunità locale e nella vita quotidiana, su base autodidatta, o organizzate dalla famiglia o dalla società<sup>7</sup>.

Da ultimo, è importante notare che gran parte di ciò che apprendiamo nel corso della vita non è né intenzionale né volontario. Questo apprendimento informale è inerente a tutte le esperienze di socializzazione. La discussione che segue in questo documento verterà tuttavia solo sull'apprendimento intenzionale e organizzato.

## Organizzazione della pubblicazione

Ispirata da una preoccupazione centrale per lo sviluppo umano e sociale sostenibile, la prima sezione fornisce una descrizione di alcune delle tendenze, tensioni e contraddizioni che caratterizzano il processo di trasformazione sociale attualmente in corso a livello mondiale, così come dei nuovi orizzonti che si delineano nel campo della conoscenza. Viene inoltre evidenziata la necessità di esplorare approcci alternativi

Quali conoscenze si acquisiscono e perché, dove, quando e come vengono impiegate sono questioni fondamentali per lo sviluppo sia degli individui che delle società.

<sup>6</sup> Fondazione europea della scienza. 2011. *Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth (RESCUE)*. ESF Forward Look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative. Strasburgo/Bruxelles, Fondazione europea della scienza/Cooperazione europea nel campo della scienza e della tecnologia.

<sup>7</sup> Ibid.

al benessere dell'uomo, che includano il riconoscimento della pluralità di visioni del mondo e di sistemi di conoscenza e la necessità di sostenerli.

La seconda sezione ribadisce l'importanza di un approccio umanistico, sottolineando la necessità di un approccio integrato in materia di educazione, basato su fondamenta etiche e morali rinnovate. Rivendica la necessità di promuovere un processo educativo inclusivo che non si limiti a replicare le disuguaglianze. Nel mutevole panorama globale dell'educazione, gli insegnanti e gli altri educatori hanno un ruolo determinante per promuovere il pensiero critico e l'autonomia di giudizio, piuttosto che un'acritica conformità al pensiero dominante.

La sezione successiva esamina le questioni legate all'elaborazione delle politiche educative in un mondo complesso. Sottolinea, in particolare, le difficoltà legate alla misurazione e riduzione del divario tra l'educazione formale e l'occupazione; al riconoscimento e validazione dell'apprendimento in un mondo caratterizzato da una sempre maggiore mobilità attraverso le frontiere, le professioni e gli spazi di apprendimento; a come ripensare l'educazione alla cittadinanza in un mondo sempre più globalizzato, assicurando un giusto equilibrio tra il rispetto del pluralismo, i valori universali e l'interesse per la nostra comune umanità. Da ultimo, si analizzano le complessità legate all'elaborazione di politiche educative nazionali in un contesto caratterizzato da possibili forme di governance globale.

La quarta sezione illustra la necessità di ricontestualizzare i principi fondamentali della governance dell'educazione, in particolare il diritto all'educazione e il principio dell'educazione come bene pubblico. Propone che le politiche educative prestino maggiore attenzione alla conoscenza e alle modalità di creazione, accesso, acquisizione, convalida e impiego della stessa. Evidenzia, inoltre, la necessità di ricontestualizzare i principi fondamentali che regolano l'organizzazione dell'educazione, in particolare il principio dell'educazione come *bene pubblico*. Si ritiene che, considerando l'educazione e la conoscenza come *beni comuni globali*, sia possibile conciliare la finalità e l'organizzazione dell'apprendimento intesi come un impegno sociale collettivo in un mondo in cambiamento. La sezione conclusiva riassume le idee principali trattate nel documento e pone una serie di domande per proseguire il dibattito.



# 1. Lo sviluppo sostenibile: una preoccupazione centrale

# 1. Lo sviluppo sostenibile: una preoccupazione centrale

« Dovremmo pensare che noi siamo una foglia di un albero e che l'albero sia l'intera umanità. Non possiamo vivere senza gli altri, senza l'albero. »

Pablo Casals, violoncellista e direttore d'orchestra spagnolo

Le nostre considerazioni nel ripensare lo scopo dell'educazione sono guidate da una preoccupazione centrale per lo sviluppo sostenibile umano e sociale. La sostenibilità è intesa come l'azione responsabile degli individui e delle società per costruire un futuro migliore per tutti, a livello locale e mondiale, un futuro in cui la giustizia sociale e la salvaguardia dell'ambiente guidino lo sviluppo socio-economico. I cambiamenti che interessano il mondo interdipendente e interconnesso di oggi generano nuovi livelli di complessità, tensioni e paradossi, così come nuovi orizzonti della conoscenza che è necessario prendere in considerazione. Queste trasformazioni richiedono sforzi per esplorare approcci alternativi al progresso e al benessere umano.

## ■ Sfide e tensioni

Il Rapporto Delors ha individuato una serie di tensioni generate dalle trasformazioni tecnologiche, economiche e sociali. In particolare le tensioni tra il globale e il locale, tra l'universale e il particolare, tra la tradizione e la modernità, tra lo spirituale e il materiale, tra le considerazioni a lungo e a breve termine, tra la necessità di competere e l'ideale delle pari opportunità e tra l'espansione delle conoscenze e la nostra capacità



di assimilarle. Queste sette tensioni continuano a essere un punto di partenza utile per analizzare le attuali dinamiche di trasformazione sociale. Alcune di esse stanno assumendo un significato nuovo, con l'emergere di nuove tensioni, tra cui modelli di crescita economica caratterizzati da un aumento della vulnerabilità, da sempre maggiori disuguaglianze e stress ecologico e da crescenti manifestazioni di intolleranza e violenza. Infine sebbene si osservino progressi nel campo dei diritti umani, l'attuazione delle norme rimane spesso una sfida.

### **Stress ecologico e standard di produzione economica e consumo insostenibili**

Per molto tempo si è creduto che assicurare la crescita fosse l'obiettivo dello sviluppo, partendo dal presupposto che la crescita economica genera effetti positivi che finiscono per garantire un maggiore benessere per tutti. Tuttavia, standard insostenibili di produzione e consumo mettono in luce contraddizioni fondamentali in un modello dominante di sviluppo incentrato sulla crescita economica. I cambiamenti climatici, conseguenza di una crescita sfrenata e di uno sfruttamento eccessivo delle aree naturali, stanno portando a un aumento delle calamità naturali, mettendo a rischio soprattutto i Paesi poveri. Perciò, di fronte ai cambiamenti climatici, al degrado di risorse naturali vitali, come l'acqua, e alla perdita di biodiversità, la sostenibilità è diventata una preoccupazione centrale nell'ambito dello sviluppo.

Nell'ultima metà del XX secolo (1960-2000), l'uso dell'acqua è raddoppiato, il consumo e la produzione di alimenti si sono moltiplicati di due volte e mezza e il consumo di legname è triplicato. A trainare l'impennata è stata la crescita demografica. La popolazione mondiale è quasi triplicata nella seconda metà del XX secolo, passando da circa 2,5 miliardi nel 1950 a oltre 7 miliardi nel 2013, e si prevede che supererà gli 8 miliardi nel 2025<sup>8</sup>. Si stima che entro il 2030, la domanda di prodotti alimentari crescerà almeno del 35%, la domanda idrica del 40% e quella energetica del 50%<sup>9</sup>.

Inoltre, per la prima volta nella storia, più della metà della popolazione mondiale vive in aree urbane ed entro il 2050 i due terzi della popolazione del pianeta, ossia oltre 6 miliardi di persone, vivranno in città<sup>10</sup>. Entro quella data, si stima che l'80% della

I cambiamenti che interessano il mondo interdependente e interconnesso di oggi generano nuovi livelli di complessità, tensioni e paradossi, così come nuovi orizzonti della conoscenza che è necessario prendere in considerazione.

<sup>8</sup> UN DESA. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York, Nazioni Unite. La maggior parte di questa crescita ha interessato e continuerà a interessare il Sud del mondo. La percentuale della popolazione mondiale totale del Sud è aumentata dal 66% nel 1950 all'82% nel 2010. Una percentuale che dovrebbe aumentare ulteriormente fino a raggiungere l'86% entro il 2050 e l'88% entro il 2100.

<sup>9</sup> National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

<sup>10</sup> UN DESA. 2012. *World Urbanization Prospects: The 2011 Revision*. New York, Nazioni Unite.

popolazione urbana mondiale sarà concentrata in città e Paesi del Sud del mondo<sup>11</sup>. La crescita della popolazione urbana in tutto il mondo, insieme all'espansione degli stili di vita e dei modelli di consumo e di produzione tipici della classe media, stanno avendo un impatto negativo sull'ambiente e sui cambiamenti climatici, portando all'aumento del rischio di catastrofi naturali in tutto il mondo<sup>12</sup>. Questi sconvolgimenti rappresentano una grave minaccia per la vita, i mezzi di sussistenza e la salute pubblica in tutto il mondo. L'urbanizzazione selvaggia o scarsamente pianificata rende le popolazioni più vulnerabili alle catastrofi naturali e a condizioni climatiche estreme. Questa crescita urbana senza precedenti determina le tendenze nel campo sociale, politico, culturale e ambientale a livello globale. Di conseguenza, l'urbanizzazione sostenibile è diventata una delle sfide più urgenti che la comunità globale del XXI secolo si trova ad affrontare<sup>13</sup>.

Questi processi di urbanizzazione e crescita demografica hanno inoltre importanti conseguenze per i partenariati e gli accordi istituzionali necessari a garantire opportunità educative pertinenti e flessibili nell'ambito dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Si stima che la percentuale di anziani sul totale della popolazione raddoppierà entro il 2050<sup>14</sup>, portando a una maggiore domanda di diversificazione dell'offerta educativa e formativa destinata agli adulti. Al fine di garantire che il previsto aumento della popolazione in età lavorativa in Africa si traduca in un dividendo demografico<sup>15</sup>, è necessario fornire adeguate opportunità educative e formative lungo tutto l'arco della vita.

## **Più ricchezza, ma anche maggiori vulnerabilità e disuguaglianze**

I tassi di povertà a livello globale si sono dimezzati tra il 1990 e il 2010. Questo declino della povertà è in gran parte riconducibile ai consistenti tassi di crescita economica registrati nelle economie emergenti e in molti Paesi dell'Africa, e questo nonostante la crisi economica e finanziaria mondiale del 2008. Si prevede che le classi medie nei Paesi in via di sviluppo continueranno a espandersi notevolmente nei prossimi quindici o venti anni; in particolare, l'espansione più rapida si registrerà in Cina e in India<sup>16</sup>. Si continuano tuttavia a osservare notevoli disparità in tutto il mondo con tassi di povertà che variano notevolmente tra le diverse regioni del pianeta<sup>17</sup>.

---

<sup>11</sup> UN-HABITAT. 2013. *UN-HABITAT Global Activities Report 2013. Our presence and partnerships*. Nairobi, UN-HABITAT.

<sup>12</sup> SPREAD Sustainable Lifestyle 2050. 2011. *Sustainable Lifestyle: Today's facts and Tomorrow's trends*. Amsterdam, SPREAD Sustainable Lifestyle 2050.

<sup>13</sup> Programma delle Nazioni Unite per gli insediamenti umani (UN-HABITAT), UN-Habitat, [www.un-ngls.org/spip.php?page=article\\_fr\\_s&id\\_article=819](http://www.un-ngls.org/spip.php?page=article_fr_s&id_article=819) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>14</sup> UN DESA. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York, Nazioni Unite.

<sup>15</sup> Drummond, P., Thakoor, V. e Yu, S. 2014. *Africa Rising: Harnessing the Demographic Dividend*. Documento di lavoro del FMI 14/43. Fondo monetario internazionale.

<sup>16</sup> National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

<sup>17</sup> Secondo le stime, il tasso di povertà in Asia orientale e nel Pacifico era pari al 12,5% nel 2010 mentre nell'Asia meridionale superava il 30% e nell'Africa sub-sahariana sfiorava il 50%. FMI e Banca Mondiale. 2013. *Global Monitoring Report 2013. Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC, Banca internazionale per la ricostruzione e lo sviluppo e Banca mondiale.

Un forte aumento del prodotto interno lordo (PIL) non sempre genera il livello di occupazione necessario o le tipologie di lavoro desiderate. I posti di lavoro creati sono insufficienti ad assorbire l'aumento della forza lavoro. Nel 2013, oltre 200 milioni di persone in tutto il mondo erano disoccupate e, con ogni probabilità, il tasso di disoccupazione continuerà ad aumentare a livello globale. Le regioni più colpite dalla crescita della disoccupazione a livello globale, come l'Asia orientale, l'Asia meridionale e l'Africa sub-sahariana, hanno anche sperimentato un declino della qualità del lavoro. Il lavoro precario costituisce attualmente circa la metà del lavoro totale e questo ha portato molti lavoratori a vivere al di sotto, o al limite, della soglia di povertà. È più probabile che le persone con un lavoro precario abbiano un accesso limitato, o nessun accesso, alla sicurezza sociale o a un reddito sicuro rispetto ai lavoratori dipendenti<sup>18</sup>.

La mancanza di protezione sociale di base nella maggior parte dei Paesi sta esacerbando tali problemi, contribuendo ad accrescere le disuguaglianze tra e all'interno della maggior parte dei Paesi del Nord, così come in quelli del Sud<sup>19</sup>. L'ultimo quarto di secolo ha visto la ricchezza concentrarsi sempre più nelle mani di un ristretto numero di persone<sup>20</sup>. La ricchezza del mondo è così suddivisa: quasi la metà appartiene ai più ricchi, l'1% della popolazione, mentre l'altra metà al restante 99%<sup>21</sup>. Questo rapido aumento delle disparità di reddito contribuisce ad aggravare l'esclusione sociale e mina la coesione sociale. In tutte le società, le disuguaglianze estreme sono fonte di tensioni sociali e un potenziale catalizzatore di instabilità politica e conflitti violenti.

---

### **Riquadro 1. Elevata disparità di reddito in America Latina nonostante la forte crescita economica**

L'America Latina e i Caraibi rimangono una delle regioni con maggiori disparità di reddito nonostante la forte crescita economica e il miglioramento degli indicatori sociali osservati negli ultimi dieci anni. Il rapporto segnala che: "L'introduzione di nuove tecnologie che permettono di risparmiare sulla manodopera e il generale indebolimento delle normative e delle istituzioni che regolano il mercato del lavoro sono all'origine della diminuzione della quota dei salari nell'economia. Con ogni probabilità, tale diminuzione inciderà maggiormente su quei lavoratori che percepiscono redditi medio-bassi, in quanto essi dipendono principalmente dai redditi da lavoro". La relazione, inoltre, rileva che "la grande disuguaglianza nella distribuzione delle terre ha causato tensioni sociali e politiche ed è fonte di inefficienza economica, poiché spesso i piccoli proprietari terrieri non hanno accesso al credito o ad altre risorse per aumentare la produttività, mentre i grandi proprietari terrieri potrebbero non essere sufficientemente incentivati a farlo".

Fonte: Dipartimento degli affari economici e sociali delle Nazioni Unite, 2013. *Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013*. New York, Nazioni Unite.

---

<sup>18</sup> Organizzazione Internazionale del Lavoro. 2014. *Global Employment Trends 2014*. Ginevra, Ufficio Internazionale del Lavoro.

<sup>19</sup> UN DESA. 2013. *Inequality matters. Report on the World Social Situation 2013*. New York, Nazioni Unite.

<sup>20</sup> Si veda Foro economico mondiale 2014. *Outlook on the Global Agenda 2015*. Global Agenda Councils. pp. 8-10.

<sup>21</sup> Oxfam. 2014. *Working for the Few: Political capture and economic inequality. Oxfam Briefing Paper N. 178*. Oxford, Regno Unito, Oxfam.

## Aumento dell'interconnessione, ma anche dell'intolleranza e della violenza

Lo sviluppo delle nuove tecnologie digitali ha portato a una crescita esponenziale del volume di informazioni e conoscenze disponibili e li ha resi più facilmente accessibili a un maggior numero di persone in tutto il mondo. A questo proposito, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono svolgere un ruolo essenziale nella condivisione delle conoscenze e delle competenze al servizio dello sviluppo sostenibile e in uno spirito di solidarietà. Eppure, per molti osservatori, il mondo sta sperimentando un aumento dell'intolleranza etnica, culturale e religiosa, che spesso utilizza le stesse tecnologie di comunicazione per la mobilitazione ideologica e politica volta a fomentare visioni del mondo escludenti. Questa mobilitazione spesso conduce a un aumento della violenza politica e criminale e dei conflitti armati.

La violenza contro le donne e le ragazze tende ad aumentare in tempi di crisi e di instabilità, sia durante sia dopo i periodi caratterizzati da sconvolgimenti e migrazioni causati dai conflitti armati. In tali situazioni la violenza contro le donne è diffusa e può essere sistematica quando i gruppi armati utilizzano lo stupro, la prostituzione forzata o la tratta sessuale come tattica di guerra<sup>22</sup>. Inoltre, le donne sono maggiormente esposte al rischio di diventare sfollate interne, con conseguenti effetti negativi sia per la loro salute che per i loro risultati scolastici<sup>23</sup>, un fatto che, a sua volta, si ripercuote sul trattamento e sulle condizioni di vita di famiglie e bambini.

La violenza – tra cui la violenza criminale legata alla produzione e allo spaccio di droga (problemi estremamente gravi in alcune regioni del mondo come in America centrale), l'instabilità politica e i conflitti armati – continuano a costituire una minaccia per la vita e a ostacolare lo sviluppo sociale ed economico<sup>24</sup>. Si stima che circa 500 milioni di persone vivano in Paesi a rischio di instabilità e conflitti<sup>25</sup>. L'impatto in termini economici per tentare di arginare e affrontare le conseguenze della violenza in tutto il mondo è, secondo le stime, di circa 10mila miliardi di dollari USA: più dell'11% del PIL

---

<sup>22</sup> ONU-Donne. 2013. *A Transformative Stand-alone Goal on Achieving Gender Equality, Women's Rights and Women's Empowerment*. New York, ONU-Donne.

<sup>23</sup> Banca mondiale. 2011. *World Development Report 2011: Conflict, Security and Development*. Washington, DC, Banca mondiale.

<sup>24</sup> I mercati della droga si trovano principalmente nel mondo sviluppato, ma sono i Paesi in via di sviluppo che sono coinvolti nella sua produzione, lavorazione e spaccio. Il mercato è vasto e in espansione, e lo stesso vale per l'industria della droga. Quest'ultima è accompagnata da violenza dovuta alla presenza di gruppi rivali che lottano per il controllo del territorio. L'industria della droga è ad alta intensità di manodopera e si avvale di personale non qualificato per svolgere molte delle sue attività. In molti Paesi, a entrare a far parte di questo business sono soprattutto i ragazzi giovani. Essi abbandonano la scuola, mettendo continuamente in pericolo la propria vita, in cambio di compensi interessanti. La produzione di droga comporta l'occupazione di vasti territori e l'assoggettamento della popolazione residente. Inoltre, il traffico di stupefacenti porta ad altre attività criminali – estorsione, tratta di esseri umani, schiavitù sessuale, sequestro di persona, ecc. –, mettendo generalmente a rischio la sicurezza personale in molte aree. I Paesi dell'America centrale, Messico, Colombia e alcuni Paesi dell'Asia occidentale sono vittime di questo flagello. Si deve ancora individuare una soluzione a questo problema.

<sup>25</sup> Global Peace Index and Institute for Economics and Peace. 2014. *Global Peace Index 2014*. Institute for Economics and Peace

mondiale, o il doppio del PIL di tutto il continente africano nel 2013<sup>26</sup>. Inoltre, la spesa pubblica per la sicurezza e per il settore militare sottrae risorse ingenti che potrebbero essere utilizzate per lo sviluppo. La spesa militare a livello globale non ha cessato di crescere dal 2000, raggiungendo 1742 miliardi di dollari USA in tutto il mondo nel 2012<sup>27</sup>, e diversi Paesi destinano una quota maggiore del loro PIL alle spese militari anziché all'educazione.

Tutto ciò ha importanti conseguenze per l'elaborazione e l'attuazione di politiche educative che tengano conto delle situazioni di conflitto. È necessario che tali politiche siano inclusive, sia nella loro formulazione che nella loro attuazione, per evitare che l'educazione replichi quelle disuguaglianze e tensioni sociali che potrebbero trasformarsi in catalizzatori di violenza e instabilità politica. L'educazione ai diritti umani ha un ruolo importante da svolgere per accrescere la consapevolezza riguardo ai problemi che generano conflitti e ai mezzi per risolverli in maniera equa. Questa educazione è importante per promuovere il principio fondamentale di non discriminazione e la protezione della vita e della dignità della persona in periodi di violenza e di crisi. Per questo è necessario garantire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti.

### **Diritti umani: progressi e sfide**

I diritti umani universali sono un'aspirazione collettiva verso un ideale comune, per il quale gli esseri umani sono rispettati nella loro dignità, senza distinzioni e indipendentemente dalle proprie caratteristiche, e possono accedere alle opportunità necessarie al proprio sviluppo integrale<sup>28</sup>. Tuttavia, il divario osservato tra l'adozione di quadri normativi internazionali e la loro attuazione crea una crescente tensione tra le dinamiche di potere e il rispetto dei diritti codificati nella legge. In varie occasioni l'aspirazione a stabilire il primato del diritto e della giustizia, sia a livello internazionale che nazionale, è frustrata dall'egemonia di potenti gruppi di interesse. La sfida è dunque come garantire i diritti umani universali attraverso lo Stato di diritto e le norme sociali, culturali ed etiche.

Il genere è stato a lungo un elemento di discriminazione. Negli ultimi decenni si è assistito a un rafforzamento dei diritti delle donne, specialmente grazie agli sforzi compiuti per ampliare l'applicazione della Convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna (CEDAW) del 1979 e l'attuazione della Piattaforma di azione della Conferenza internazionale di Pechino (1995). Nonostante i notevoli progressi che hanno portato a una maggiore uguaglianza di genere nell'accesso alla salute e all'educazione, molto minori sono stati i progressi nel garantire alle donne maggiori opportunità di espressione e di partecipazione alla vita sociale, economica

---

<sup>26</sup> Ibid

<sup>27</sup> I dati sono espressi a prezzi e tassi di cambio costanti (2011) in dollari USA. Banca dati SIPRI, [www.sipri.org/research/armaments/milex](http://www.sipri.org/research/armaments/milex) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>28</sup> L'universalità dei diritti umani è stata per la prima volta sancita dalla Dichiarazione universale del 1948 e in seguito dalla Carta dei diritti dell'uomo, composta dalle successive convenzioni adottate dalle Nazioni Unite e ratificate dai governi.

e politica<sup>29</sup>. La maggior parte di coloro che vivono in estrema povertà sono donne<sup>30</sup>. Sono inoltre le donne che costituiscono la maggior parte dei giovani e degli adulti analfabeti nel mondo<sup>31</sup>. Senza contare che le donne occupano meno del 20% dei seggi parlamentari in tutto il mondo<sup>32</sup>. La già fragile situazione delle donne nel mercato del lavoro, in particolare nel settore informale, sta diventando sempre più precaria di fronte alla spietata concorrenza per trovare un'occupazione dettata dalla riduzione delle opportunità di lavoro e dall'impatto delle ripetute crisi economiche e finanziarie. La metà delle donne professionalmente attive ha attualmente un lavoro precario, senza nessuna sicurezza di poterlo mantenere e nessuna protezione contro gli shock economici<sup>33</sup>. A ciò si aggiunge l'attuale discriminazione delle donne per quanto riguarda stipendi e prospettive di carriera.

## ■ Nuovi orizzonti della conoscenza

### Il mondo cibernetico

Tra i tratti distintivi dello sviluppo contemporaneo vi è l'arrivo e l'espansione del mondo della cibernetica, stimolato dalla crescita spettacolare della connettività a internet e dalla penetrazione della telefonia mobile<sup>34</sup>. Viviamo in un mondo connesso. Secondo le stime, oggi il 40% della popolazione mondiale utilizza internet, una percentuale che continua ad aumentare senza sosta<sup>35</sup>. Se l'accesso a internet varia considerevolmente a seconda dei Paesi e delle regioni, il Sud del mondo ha ormai superato il Nord per quanto riguarda il numero delle famiglie con accesso a internet. Inoltre, oltre il 70% degli abbonamenti di telefonia mobile in tutto il mondo si concentrano attualmente nei Paesi del Sud<sup>36</sup>. Si prevede che 5 miliardi di persone ora senza accesso a internet avranno una connettività completa entro i prossimi venti anni<sup>37</sup>. Tuttavia, esistono ancora notevoli disparità tra Paesi e regioni, per esempio tra aree urbane e rurali. Una limitata velocità della banda larga e la mancanza di connettività ostacolano l'accesso alla conoscenza, la partecipazione alla vita sociale e lo sviluppo economico.

Internet ha trasformato le modalità di accesso all'informazione e alla conoscenza, il modo in cui le persone interagiscono e la gestione dell'amministrazione pubblica e delle

---

<sup>29</sup> ONU. 2013. *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development*, Rapporto del Gruppo di alto livello di eminenti personalità sull'Agenda di sviluppo post-2015. New York, Nazioni Unite.

<sup>30</sup> Ibid.

<sup>31</sup> UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Parigi, UNESCO.

<sup>32</sup> ONU-Donne. 2011. *Progress of the World's Women: In Pursuit of Justice*. New York, ONU-Donne.

<sup>33</sup> Organizzazione Internazionale del Lavoro. 2012. *Global Employment Trends for Women*. Ginevra, Ufficio Internazionale del Lavoro.

<sup>34</sup> Unione internazionale delle telecomunicazioni. 2013. *Trends in Telecommunication Reform: Transnational aspects of regulation in a networked society*. Ginevra, Unione internazionale delle telecomunicazioni.

<sup>35</sup> UIT 2013. *The world in 2014: Fact and Figures*. Ginevra, UIT.

<sup>36</sup> UIT 2014. *Trends in Telecommunication Reform, Special Edition. Fourth-generation regulation*. Ginevra, UIT.

<sup>37</sup> Schmidt, E. e Cohen, J. 2013. *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. New York, Knopf.

aziende. La connettività digitale può avere grandi benefici per la salute, l'educazione, la comunicazione, il tempo libero e il benessere<sup>38</sup>. I progressi dell'intelligenza artificiale, le stampanti 3D, la ricreazione olografica, i software di trascrizione istantanea e di riconoscimento vocale e gestuale sono solo alcuni esempi di ciò che si sta testando. Le tecnologie digitali stanno ridisegnando l'attività umana, dalla vita quotidiana alle relazioni internazionali, dal lavoro al tempo libero, ridefinendo i molteplici aspetti della nostra vita pubblica e privata.

Tali tecnologie hanno sicuramente ampliato le opportunità di libertà di espressione e di mobilitazione sociale, civile e politica, ma sollevano altresì gravi preoccupazioni. La disponibilità di dati personali nel mondo virtuale, per esempio, genera problemi di privacy e sicurezza. I nuovi spazi di comunicazione e di socializzazione stanno trasformando la nostra idea di "sociale", rendendo necessaria l'introduzione di misure di protezione, sia giuridiche sia di altro tipo, che ne impediscano l'uso eccessivo, abusivo e improprio<sup>39</sup>. L'utilizzo improprio di internet, delle tecnologie mobili e dei social media può assumere diverse forme che vanno, per esempio, dal cyber-bullismo alle attività criminali, tra cui il terrorismo. In questo nuovo mondo cibernetico, gli educatori devono preparare al meglio le nuove generazioni di "nativi digitali"<sup>40</sup> affinché possano comprendere le dimensioni etiche e sociali non solo delle attuali tecnologie digitali, ma anche di quelle che si inventeranno in futuro.

## Progressi delle neuroscienze

I recenti sviluppi nel settore delle neuroscienze stanno generando sempre più interesse nella comunità educativa che cerca di comprendere meglio le interazioni tra i processi biologici e l'apprendimento umano. Se può risultare ancora prematuro elaborare politiche educative sulla base di tali sviluppi, il loro potenziale per migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento è sicuramente promettente. Per esempio, le ultime ricerche sullo sviluppo e sul funzionamento del cervello nei vari stadi della vita ci stanno aiutando a capire come e quando si impara.

Tra gli studi più interessanti vi sono quelli sui "periodi sensibili" delle attività di apprendimento<sup>41</sup>, secondo cui l'acquisizione del linguaggio raggiungerebbe il suo apice in età precoce. Da qui l'importanza dell'educazione della prima infanzia, nonché la possibilità di imparare più lingue nei primi anni di vita. Altri studi rimandano alla "plasticità" del cervello e alla sua capacità di adattarsi in funzione delle esigenze ambientali nel corso della vita<sup>42</sup>. Queste osservazioni avvalorano l'idea dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e la necessità di offrire adeguate opportunità di apprendimento per tutti, indipendentemente dall'età.

---

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Hart, A.D. e Hart Frejd, S. 2013. *The Digital Invasion: How Technology Is Shaping You and Your Relationships*. Ada, MI, Baker Books.

<sup>40</sup> Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*. MCB University Press, Vol. 9, N. 5.

<sup>41</sup> OCSE 2007. *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Parigi, EDUCERI-OCSE.

<sup>42</sup> Ibid.

Dobbiamo inoltre riconoscere l'impatto di fattori ambientali quali l'alimentazione, il sonno, lo sport e le attività ricreative sull'ottimale funzionamento del cervello. Altrettanto importante è riconoscere la necessità di un approccio olistico che tenga conto della stretta interdipendenza tra il benessere fisico e mentale, così come dell'interazione tra il cervello emozionale e cognitivo, analitico e creativo. I nuovi orientamenti di ricerca nel settore delle neuroscienze contribuiranno a farci capire meglio la relazione innato-acquisito, aiutandoci così a ottimizzare le nostre iniziative in materia di educazione.

## **Cambiamenti climatici e fonti di energia alternative**

I cambiamenti climatici costituiscono una delle sfide chiave del nostro secolo, sia per quanto riguarda le risposte necessarie per affrontarli, sia per quanto riguarda gli strumenti necessari per contrastarne gli effetti negativi. Gli sforzi per mitigarli richiedono un impegno collettivo per limitare le emissioni e scongiurare ulteriori gravi conseguenze per il pianeta; l'adattamento implica la riduzione delle vulnerabilità e il rafforzamento della resilienza ai suoi effetti. L'educazione svolge un ruolo fondamentale nel sensibilizzare e promuovere il cambiamento comportamentale sia per mitigare i cambiamenti climatici sia per adattarsi ai medesimi<sup>43</sup>.

L'educazione è un fattore chiave per promuovere e favorire la transizione della collettività verso l'utilizzo di fonti rinnovabili alternative a quelle fossili che siano in grado di mitigare gli effetti negativi dei cambiamenti climatici. Per passare dalle fonti energetiche fossili a quelle non fossili dobbiamo cambiare le nostre convinzioni e percezioni e abbracciare mentalità che favoriscano la transizione. L'infrastruttura energetica di per sé non sarà sufficiente a operare il cambiamento.

Al tempo stesso, l'educazione rappresenta una componente chiave della nostra capacità di adattamento, poiché dobbiamo trasmettere alle generazioni presenti e future le conoscenze, le capacità e i comportamenti di cui hanno bisogno per adattare la propria vita e i propri mezzi di sostentamento alla realtà ecologica, economica e sociale di un ambiente in trasformazione. La Dichiarazione ministeriale di Lima in materia di educazione e sensibilizzazione (2014) incoraggia "i governi a sviluppare strategie educative che integrino la questione dei cambiamenti climatici nei piani di studio, invitandoli inoltre a includere la sensibilizzazione ai cambiamenti climatici nell'elaborazione e attuazione delle strategie e delle politiche nazionali relative allo sviluppo e ai cambiamenti climatici, in linea con le proprie priorità e competenze nazionali".

---

<sup>43</sup> Lutz, W., Muttarak, R. e Striessnig, E. 2014. Universal education is key to enhanced climate adaptation. *Science*. 28 novembre 2014. Vol. 346, N. 6213. Education is key to climate adaptation. [www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html](http://www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html) [Consultato a febbraio 2015].



## Creatività, innovazione culturale e gioventù

Negli ultimi anni sono emerse nuove forme di espressione culturale e artistica, come risultato dell'acculturazione trainata dalla crescita della connettività e degli scambi culturali in tutto il mondo. Questo processo è soprattutto guidato dai giovani. Assistiamo all'espressione di una nuova estetica pubblica, ricca nella sua pluralità intrinseca, e osserviamo un nuovo desiderio di innovare nella forma ogni campo abitato dai giovani, dalla moda al cibo, dalla musica alle relazioni personali. I giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni sono più di 1 miliardo oggi nel mondo e mai prima d'ora si era vista una generazione così informata, attiva, connessa e mobile<sup>44</sup>. Secondo le stime, oltre il 90% dei giovani tra i 18 e i 24 anni nel mondo attuale utilizza un social network come Facebook o Twitter. I giovani passano molto tempo sui social, esplorando e condividendo i risultati delle loro ricerche. Questo genera un ambiente di maggiore consapevolezza e comprensione di altre culture e un interesse per le questioni di estetica a livello globale, che sfocia nel riconoscimento dell'importanza di altri sistemi di conoscenza. La diversità culturale è diventata sempre più importante come fonte di invenzione e innovazione ed è oggi una risorsa preziosa per lo sviluppo umano sostenibile<sup>45</sup>.

## ■ Esplorare approcci alternativi

### Riconoscere la diversità delle visioni del mondo in un mondo plurale

Esplorare approcci alternativi al progresso umano e al benessere è fondamentale vista la complessità dei modelli di sviluppo attuali. È importante sottolineare la diversità delle società, sia nel Nord che nel Sud del mondo. La diversità culturale è la più grande fonte di creatività e ricchezza dell'umanità. Essa comporta diversi modi di guardare il mondo e fornisce diversi approcci per risolvere problemi che riguardano tutti noi, valorizzando aspetti fondamentali della vita: l'ecosistema naturale, la comunità, l'individuo, la religione e la spiritualità. Dobbiamo riconoscere la diversità delle realtà vissute riaffermando al contempo una base comune di valori universali. Poiché la diversità rende difficile ogni definizione e approccio che sia internazionale, si accolgono con favore le prospettive che guardano oltre gli indicatori tradizionali di salute, istruzione e reddito. Purtroppo, le

Dobbiamo riconoscere la diversità delle realtà vissute riaffermando al contempo una base comune di valori universali.

<sup>44</sup> 'Youth-support' by Cherner Bah, Chair, Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFI); Panel discussions: "Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education: Where are we? Where do we want to go?" Global Citizenship Education: Enabling Conditions & Perspectives, 16 maggio 2014, UNESCO, Parigi. [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Cherner-Bah\\_16May2014.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Cherner-Bah_16May2014.pdf) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>45</sup> UNESCO. 2009. *UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> [Consultato a febbraio 2015].

dimensioni soggettive e contestuali inerenti a queste concezioni di benessere umano, tanto diverse tra loro, continuano a rendere parziali e inadeguati molti degli attuali approcci alle politiche educative<sup>46</sup>.

---

## Riquadro 2. L'incontro di diversi sistemi di conoscenza

La cultura europea è giunta fino a noi non solo con le sue conoscenze, ma anche con la sua velocità. Essa, nonostante la nostra assimilazione imperfetta, e le conseguenti e numerose aberrazioni, continua a stimolare la nostra vita intellettuale, facendola uscire dall'inerzia delle rigide abitudini e aprendola allo splendore della consapevolezza, proprio grazie alle contraddizioni che pone alle nostre tradizioni mentali. Ciò che non approvo è l'artificio per mezzo del quale questa educazione straniera tende a occupare tutto lo spazio della nostra mente nazionale, uccidendo così, o ostacolando, la grande opportunità che abbiamo di creare una nuova forza di pensiero tramite una nuova combinazione di verità. Per questo insisto sulla necessità di rafforzare tutti gli elementi della nostra cultura, non per opporci alla cultura occidentale, ma per accettarla e assimilarla veramente, utilizzandola come alimento senza che diventi per noi un fardello, per padroneggiarla e non vivere ai suoi margini come divoratori di libri e meri teorizzatori.

Fonte: Tagore, R. 1996. The Centre of Indian Culture. Sisir Kumar Das (ed.), *The English Writings of Rabindranath Tagore*, Vol. 2, Plays, Stories, Essays. New Delhi, Sahitya Akademi, p. 486.

---

---

<sup>46</sup> Nonostante non vi sia alcuna definizione comune di ciò che comporta il concetto di "benessere" a livello internazionale, è ormai ampiamente accettato che il ricorso agli indicatori socio-economici tradizionali è ben lungi dall'essere sufficiente. Il Programma di sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) è recentemente andato oltre l'indice di sviluppo umano (HDI) che integra indicatori relativi al reddito, alla salute e al livello educativo. La preoccupazione per la crescente disuguaglianza e per le questioni di genere ha portato all'elaborazione di altri indicatori, come l'Indice di sviluppo umano corretto per la disuguaglianza (IHDI), l'Indice di sviluppo di genere (GDI) e l'Indice di disuguaglianza di genere (GII). I tentativi di andare oltre gli indicatori ispirati a una concezione molto ristretta del progresso umano comprendono una serie di iniziative che esplorano misure alternative di inclusione e sostenibilità a livello globale. L'Indice di ricchezza inclusiva proposto dall'Università delle Nazioni Unite è uno degli esempi proposti. Si citano inoltre: L'iniziativa per una vita migliore (OCSE); l'EDP: il prodotto nazionale netto corretto in senso ambientale (ONU SEEA93); l'EPI: Indice di prestazione ambientale (Università Yale); l'ESI: Indice di sostenibilità ambientale (Università Yale); il GPI: Indicatore del progresso reale (Redefining Progress); gli Indicatori di crescita verde (OCSE); l'Indicatore "Genuine Savings" (Pearce, Atkinson & Hamilton); l'HCI: Indice del capitale umano (Forum economico mondiale); l'ISEW: Indice del benessere economico sostenibile (Cobb & Daly); l'NNW: Benessere nazionale netto (Governo giapponese); gli SDI: Indicatori di sviluppo sostenibile (Unione europea; Governo del Regno Unito).

## Integrare sistemi di conoscenza diversi

È necessario esaminare alternative al modello dominante di conoscenza così come è opportuno che i sistemi di conoscenza alternativi siano riconosciuti e presi in debita considerazione, anziché essere relegati a uno status inferiore. Ovunque le società possono imparare molto le une dalle altre mostrandosi più aperte alla scoperta e alla comprensione di altre visioni del mondo. C'è tanto da imparare, per esempio, dalle società rurali in tutto il mondo, in particolare da quelle autoctone, riguardo al rapporto della società umana con l'ambiente naturale. Molte culture indigene considerano la Terra come la Madre, per cui né essa né i suoi prodotti possono essere danneggiati senza un valido motivo, il più delle volte legato alla sopravvivenza.

In molte culture, l'essere umano è considerato un membro della natura, con gli stessi diritti e non superiore agli altri esseri viventi. Molte società rurali hanno una concezione circolare anziché lineare del tempo, legata alla produzione agricola, all'alternarsi delle stagioni e alle feste e rituali che rafforzano il benessere spirituale delle comunità. Diversi sono anche gli approcci al processo decisionale della collettività. Alcune società ricorrono alla democrazia e al voto per prendere decisioni collettive, anche all'interno di piccoli gruppi, mentre altre cercano il consenso tramite l'argomentazione, la discussione e la persuasione. L'infinita varietà delle visioni del mondo potrebbe contribuire all'arricchimento di tutti se solo fossimo disposti ad abbandonare le nostre certezze e ad aprire la nostra mente alle diverse possibili interpretazioni della realtà.

È essenziale ricordare - alla stregua di pensatori come Frantz Fanon, Aimé Césaire, Rabindranath Tagore e altri - che quando privilegiamo una forma di conoscenza, in realtà privilegiamo un sistema di potere. Il futuro dell'educazione e dello sviluppo nel mondo attuale richiede la promozione di un dialogo tra le diverse visioni del mondo, con l'obiettivo di integrare sistemi di conoscenza derivanti da realtà diverse e plasmare il nostro patrimonio comune. Le voci del Sud del mondo devono essere ascoltate nei dibattiti internazionali sull'educazione. Nelle comunità andine dell'America Latina, per esempio, lo sviluppo si esprime attraverso il concetto di *sumak kawsay*, espressione che in lingua quechua significa "buen vivir", ossia "vivere bene". Il *sumak kawsay*, radicato nelle culture e nelle concezioni del mondo indigene, costituisce una concezione di sviluppo alternativa ed è stato incorporato nelle costituzioni di Ecuador e Bolivia. Merita inoltre attenzione il concetto di "trusteeship" (amministrazione fiduciaria) di Mahatma Gandhi, secondo cui disponiamo delle ricchezze della Terra non come "proprietari", ma come "fiduciari" nei confronti di tutte le creature viventi e delle generazioni future<sup>47</sup>.

È opportuno che i sistemi di conoscenza alternativi siano riconosciuti e presi in debita considerazione, anziché essere relegati a una condizione inferiore.

<sup>47</sup> M. K. Gandhi, 1960. *Trusteeship*. Redatto da Ravindra Kelekar. Ahmedabad, India, Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya.

---

### Riquadro 3. *Sumak Kawsay*: una visione alternativa dello sviluppo

Il concetto di *sumak kawsay* è radicato nella visione del mondo dei popoli quechua delle Ande in Ecuador. L'espressione *sumak kawsay*, "*buen vivir*" in spagnolo, si può grossomodo tradurre "buon vivere" o "vivere bene" in italiano. Rimanda a uno sviluppo collettivo armonico che concepisce l'individuo nel contesto delle comunità sociali e culturali e del suo ambiente naturale. Radicato nel sistema di credenze autoctone proprie della popolazione quechua, il concetto ingloba le critiche occidentali dei modelli di sviluppo dominante per offrire un modello alternativo basato sull'armonia tra gli esseri umani, così come sull'armonia tra gli esseri umani e il loro ambiente naturale.

Il concetto ha ispirato la recente revisione della Costituzione dell'Ecuador che fa riferimento a una "nuova forma di coesistenza pubblica, nella diversità e in armonia con la natura, per raggiungere il buon vivere (*sumak kawsay*)". La Costituzione si basa sul riconoscimento del "diritto della popolazione di vivere in un ambiente sano ed ecologicamente equilibrato che garantisca la sostenibilità e il buon vivere (*sumak kawsay*)". La Costituzione specifica inoltre che è responsabilità dello Stato: "Promuovere la creazione e la produzione della conoscenza, incentivare la ricerca scientifica e tecnologica e potenziare la saggezza ancestrale, contribuendo così al raggiungimento del buon vivere (*sumak kawsay*)"<sup>48</sup>.

---

### Ripensare l'educazione in un mondo plurale

È dunque opportuno riconsiderare le finalità dell'educazione alla luce di una nuova visione sostenibile dello sviluppo umano e sociale che sia equa e al tempo stesso percorribile. Tale visione sostenibile deve prendere in considerazione le dimensioni sociali, economiche e ambientali dello sviluppo umano e i diversi modi in cui esse interagiscono con l'educazione: "Un'educazione ci rende autonomi se costruisce le risorse umane di cui abbiamo bisogno per essere produttivi, continuare a imparare, risolvere i problemi, essere creativi e vivere insieme e con la natura, in pace e armonia. Quando le nazioni garantiscono a tutti e per tutta la vita l'accesso a una tale educazione, una rivoluzione silenziosa si mette in moto: l'educazione diventa il motore dello sviluppo sostenibile e la chiave di un mondo migliore"<sup>49</sup>. L'educazione può, e deve, contribuire a una nuova visione di sviluppo globale sostenibile.

---

<sup>48</sup> Si vedano gli articoli n. 14 e n. 387 della Costituzione dell'Ecuador: Art. 14 - Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantiza la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*; Art. 387.- Será responsabilidad del Estado: [...] 2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*.

<sup>49</sup> Power, C. N. 2015. *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*. Londra, Springer.

---

#### Riquadro 4. Promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso l'educazione

“L'educazione, compresa l'istruzione formale, la sensibilizzazione dell'opinione pubblica e la formazione, dovrebbe essere riconosciuta come un processo attraverso il quale gli esseri umani e le società possono raggiungere il loro massimo potenziale. L'educazione è fondamentale per promuovere lo sviluppo sostenibile e migliorare la capacità delle persone di affrontare le questioni ambientali e legate allo sviluppo”.

Agenda 21, Articolo 36, Paragrafo 3. 1992.

La Dichiarazione di Aichi-Nagoya sull'educazione per lo sviluppo sostenibile (2014) invita i governi “a rafforzare l'integrazione dell'ESS nelle politiche di educazione, formazione e sviluppo sostenibile”.

---

Tutte le forme di apprendimento organizzato possono essere sia adattive che trasformative. Un'educazione di base di buona qualità e ulteriori opportunità di apprendimento e formazione sono essenziali per consentire agli individui e alle comunità di adattarsi ai cambiamenti ambientali, sociali ed economici sia a livello locale che globale. L'apprendimento è inoltre fondamentale per l'emancipazione e lo sviluppo delle capacità che veicolano le trasformazioni sociali. Di fatto, l'educazione può contribuire al difficilissimo compito di trasformare la nostra mentalità e la nostra visione del mondo. L'educazione gioca un ruolo centrale nello sviluppo delle capacità necessarie per espandere le opportunità di cui tutti abbiamo bisogno per condurre una vita ricca di senso nel rispetto della pari dignità di ogni persona. Una rinnovata visione dell'educazione dovrebbe promuovere il pensiero critico, l'autonomia di giudizio e il dibattito. Migliorare la qualità dell'educazione e assicurare un apprendimento pertinente dal punto di vista economico e sociale, secondo i bisogni degli individui e delle comunità, è parte integrante della realizzazione di questi cambiamenti.

Il diritto all'educazione di *qualità* è il *diritto a un apprendimento significativo e pertinente*. Tuttavia, le necessità di apprendimento variano da una comunità all'altra in un mondo plurale. Un apprendimento pertinente deve pertanto riflettere quello che ogni cultura, ogni gruppo umano, considera necessario per poter vivere dignitosamente. Dobbiamo accettare che esistono molti modi diversi di definire la qualità della vita e, di conseguenza, modi molto diversi di definire ciò che si deve imparare. Le concezioni utilitaristiche dominanti dell'educazione dovrebbero accettare l'espressione di altri modi di intendere il benessere umano e, di conseguenza, il fatto di *dare maggiore importanza alla pertinenza* dell'educazione come *bene comune*. Ciò implica ascoltare le voci silenziose di coloro che non sono ancora stati ascoltati. Una tale diversità costituisce un'immensa ricchezza che può illuminare tutti noi nella ricerca collettiva del benessere. Una prospettiva umanistica è una base indispensabile nell'elaborazione di approcci alternativi all'educazione e al benessere umano.

Le concezioni utilitaristiche dominanti dell'educazione dovrebbero accettare l'espressione di altri modi di intendere il benessere umano e, di conseguenza, il fatto di dare maggiore importanza alla pertinenza dell'educazione come bene comune.



## 2. Riaffermare un approccio umanistico



## 2. Riaffermare un approccio umanistico

«*La mia umanità è legata alla tua, perché solo insieme possiamo essere umani.*»

Desmond Tutu, attivista dei diritti sociali e vescovo sudafricano

Sostenere e promuovere la dignità, le capacità e il benessere della persona in relazione agli altri e alla natura dovrebbe essere lo scopo fondamentale dell'educazione nel XXI secolo. Tale aspirazione si può qualificare umanesimo, un umanesimo che l'UNESCO è chiamata a sviluppare, nell'ambito della sua missione, sia dal punto di vista concettuale che pratico. L'umanesimo è da molto tempo al cuore della filosofia dell'UNESCO. Già nel 1953, l'UNESCO pubblicò gli atti di una tavola rotonda internazionale che aveva convocato a New Delhi sul tema "Umanesimo ed educazione in Oriente e Occidente"<sup>50</sup>.

Il concetto di umanesimo vanta molteplici interpretazioni filosofiche e una lunga tradizione in diverse culture e tradizioni religiose. Per esempio, un'interpretazione di spicco dell'umanesimo lo identifica con l'ateismo e il razionalismo laico, ma il concetto si è esteso anche ad altre filosofie, come la fenomenologia o l'esistenzialismo, che vedono una differenza ontologica tra l'umanità e il resto del mondo naturale. Vi sono poi anche delle influenti interpretazioni religiose dell'umanesimo che vedono le conquiste dell'umanità – educative, culturali e scientifiche – come massime espressioni della sua

Sostenere e promuovere la dignità, le capacità e il benessere della persona in relazione agli altri e alla natura dovrebbe essere lo scopo fondamentale dell'educazione nel XXI secolo.

<sup>50</sup> UNESCO Unity and Diversity of Cultures. 1953. *Humanism and Education in East and West: An international round-table discussion*. Parigi, UNESCO.



relazione con la natura, l'universo e un Creatore. Tra la fine del XX secolo e l'inizio del XXI, le due forme di umanesimo, antropocentrico e teocentrico, sono state l'oggetto di critiche da parte dei post-modernisti, di alcuni sostenitori del femminismo, di ecologisti e, più recentemente, di coloro che si considerano trans-umanisti o addirittura post-umanisti, fautori della selezione biologica e del cambiamento radicale.

Ciascuna di queste interpretazioni solleva questioni etiche e morali fondamentali che chiaramente interessano l'educazione.

## ■ Un approccio umanistico all'educazione

Una visione umanistica riafferma un insieme di principi etici universali che dovrebbero costituire il fondamento di un approccio integrato alla finalità e all'organizzazione dell'educazione per tutti. Tale approccio influisce sulla definizione di processi di apprendimento che promuovono l'acquisizione di conoscenze utili e sullo sviluppo di competenze al servizio della nostra comune umanità. Un approccio umanistico permette di affrontare il dibattito sull'educazione andando oltre il ruolo utilitaristico che essa ha nello sviluppo economico, avendo come obiettivo centrale il raggiungimento di un'educazione inclusiva in cui nessuno sia escluso o marginalizzato. Serve come guida per affrontare la trasformazione del panorama dell'apprendimento a livello mondiale, un panorama in cui il ruolo degli insegnanti e degli altri educatori continua a essere centrale per favorire l'apprendimento e lo sviluppo sostenibile di tutti.

### Opporsi al discorso dominante in materia di sviluppo

Nell'affrontare l'ampia questione degli obiettivi e delle finalità dell'educazione e il tipo di società cui aspiriamo, occorre considerare le dimensioni culturali, sociali, economiche, etiche e civiche. Le funzioni economiche dell'educazione sono indubbiamente importanti, ma è necessario superare la visione strettamente utilitaristica e l'approccio incentrato sul capitale umano che caratterizzano gran parte dei dibattiti internazionali sullo sviluppo<sup>51</sup>. L'educazione non è solo una mera acquisizione di abilità, ma è anche apprendimento di valori quali il rispetto della vita e della dignità umana, necessari per garantire armonia sociale in un mondo caratterizzato dalla diversità. Avere consapevolezza dell'importanza delle questioni etiche per il processo di sviluppo, permette di contrastare l'attuale discorso dominante. Tale comprensione rafforza il ruolo che l'educazione riveste nello sviluppo delle capacità di cui le persone hanno bisogno per condurre una vita dignitosa e significativa, in linea con la visione alternativa dello sviluppo proposta da Amartya Sen<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Le due pagine dedicate all'educazione nella Relazione del 2013 del Gruppo di alto livello sullo sviluppo post-2015, per esempio, sono redatte in termini di approccio incentrato sul capitale umano, con riferimenti al rendimento degli investimenti nel campo dell'educazione e al suo contributo alla formazione di "cittadini produttivi".

<sup>52</sup> Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York, Random House; Sen, A. 1999. *Commodities and Capabilities*. New Delhi, Oxford University Press.

## Un approccio integrale fondato su solide basi etiche e morali

È quindi necessario riaffermare un approccio umanistico all'apprendimento durante tutto l'arco della vita per favorire uno sviluppo che sia sociale, economico e culturale. Naturalmente, a seconda dei diversi contesti di apprendimento e in diverse fasi della vita, si può decidere di prestare maggiore attenzione ad alcune dimensioni piuttosto che ad altre, ma è fondamentale integrare la dimensione sociale, economica e culturale se si vuole riaffermare l'importanza dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita come principio cardine dell'educazione<sup>53</sup>. Un approccio umanistico all'educazione va oltre il concetto di umanesimo scientifico, proposto come principio guida dell'UNESCO dal suo primo Direttore Generale, Julian Huxley, e in seguito ripreso nel Rapporto Faure del 1972<sup>54</sup>. Come osservato in precedenza, il concetto di umanesimo ha dato origine a diverse interpretazioni, spesso contrastanti, ognuna delle quali solleva questioni fondamentali di carattere morale ed etico che interessano, chiaramente, l'educazione. Difendere e promuovere la dignità, le capacità e il benessere della persona in relazione agli altri e alla natura dovrebbe essere l'obiettivo principale dell'educazione nel XXI secolo<sup>55</sup>. I valori umanistici che dovrebbero costituire le basi e la finalità dell'educazione riguardano, ad esempio: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza di diritti e la giustizia sociale, la diversità culturale e sociale, il senso di solidarietà umana e la responsabilità condivisa per il nostro futuro comune. Si rende necessaria l'adozione di un approccio dialogico all'apprendimento, come quello proposto, per esempio, da Martin Buber<sup>56</sup> e Paulo Freire<sup>57</sup>. È necessario contrastare quei sistemi di apprendimento che alienano gli individui trattandoli come materie prime, e quelle pratiche sociali che dividono e disumanizzano le persone. È fondamentale educare a questi principi e valori se vogliamo raggiungere la sostenibilità e la pace.

Ampliando così la sua portata, l'educazione può rivelarsi strumento di trasformazione e contribuire a un futuro sostenibile per tutti. Sulla base di questo fondamento etico, il pensiero critico, l'autonomia di giudizio, la capacità di risolvere problemi, le competenze informatiche e l'alfabetizzazione mediatica sono essenziali per lo sviluppo di atteggiamenti che favoriscono il cambiamento. Un approccio integrato e umanistico all'educazione, come quello presentato nel Rapporto Delors del 1996, è tanto più attuale

---

<sup>53</sup> Vale la pena notare che l'obiettivo di sviluppo sostenibile per l'educazione dopo il 2015 è inquadrato in termini di apprendimento lungo l'intero arco della vita: "Garantire un'educazione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento nell'intero arco della vita per tutti" <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf> [Consultato a febbraio 2015].

<sup>54</sup> Si veda Huxley, J. 1946. *UNESCO: Its purpose and philosophy*. Parigi, Commissione preparatoria dell'UNESCO; e il recente riferimento all'opera in Haddad, G. e Aubin, J. P. 2013. Toward a humanism of knowledge, action and cooperation. *International Review of Education*, Vol. 59, N. 3, pp. 331-341.

<sup>55</sup> Si veda, per esempio, la raccolta di articoli in 'On Dignity', *Diogenes*, agosto 2007, Vol. 54, N. 3, <http://dio.sagepub.com/content/54/3.toc#content-block> [Consultato a febbraio 2015].

<sup>56</sup> Morgan, W. J. e Guilherme, A. 2014. *Buber and Education: Dialogue as conflict resolution*. Londra, Routledge.

<sup>57</sup> Si veda, per esempio, Roberts, P. 2000. *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT e Londra, Bergin and Garvey.

nel mondo di oggi, dove la sostenibilità è diventata una preoccupazione centrale dello sviluppo globale. Le dimensioni dello sviluppo sostenibile, in cui la crescita economica è guidata da principi di tutela ambientale e giustizia sociale, richiedono un approccio integrato all'educazione che tenga conto delle sue molteplici dimensioni sociali, etiche, economiche, culturali, civiche e spirituali.

Abbiamo bisogno di un approccio olistico all'educazione e all'apprendimento che superi le dicotomie tradizionali tra gli aspetti cognitivi, emotivi ed etici. Superare la dicotomia tra l'apprendimento cognitivo e le altre forme di apprendimento sembra sempre più essenziale nel campo dell'educazione. Questo è vero anche per coloro che si interessano soprattutto alla misurazione dei risultati dell'apprendimento scolastico. Recentemente, sono stati proposti schemi di valutazione più olistici che vanno oltre i tradizionali ambiti di apprendimento scolastico e che includono, per esempio, l'apprendimento sociale ed emotivo o culturale e le arti<sup>58</sup>. Queste iniziative evidenziano l'esigenza, ormai riconosciuta, di andare oltre l'apprendimento scolastico convenzionale, malgrado le notevoli riserve circa la possibilità di misurare l'apprendimento emotivo, sociale ed etico, soprattutto a livello globale.

## **Reinterpretare e proteggere i quattro pilastri dell'educazione**

I *quattro pilastri dell'educazione* sono uno dei concetti più significativi del rapporto Delors del 1996. Il rapporto sosteneva che l'educazione formale tenderebbe a privilegiare l'accesso a certi tipi di conoscenza a discapito di altri che sono essenziali per favorire lo sviluppo umano. Vi si affermava inoltre che, nel campo dell'istruzione, sarebbe opportuno prestare uguale attenzione a ciascuno dei quattro pilastri<sup>59</sup>:

- Imparare a conoscere – combinando un'ampia cultura generale con la possibilità di approfondire un piccolo numero di materie.
- Imparare a fare – allo scopo di acquisire non solo delle abilità professionali, ma anche le competenze necessarie per affrontare numerose situazioni e lavorare in gruppo.
- Imparare ad essere – in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità ed essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità personale.
- Imparare a vivere insieme – sviluppando una comprensione degli altri e una consapevolezza delle interdipendenze.

L'idea dell'approccio integrato all'educazione basato sui quattro pilastri dell'apprendimento ha influenzato notevolmente i dibattiti sulle politiche educative, la formazione degli insegnanti e l'elaborazione dei programmi scolastici in vari Paesi

---

<sup>58</sup> Si veda, per esempio, il lavoro della task force internazionale sulla misurazione dell'apprendimento.

<sup>59</sup> Delors, J. et al. 1996. *Learning: The treasure within*. Parigi, UNESCO (traduzione italiana: Delors, J. et al. 1997. *Nell'educazione un tesoro*. Roma, Armando Editore)

del mondo. Un esempio recente lo dimostra: nella comunità autonoma spagnola dei Paesi Baschi, i quattro pilastri sono serviti come fonte di ispirazione e punto di partenza per l'elaborazione dei curricula dell'educazione di base adattati in base al particolare

Fonte di maggiore preoccupazione è la minaccia che i problemi attuali della società rappresentano per i quattro pilastri dell'educazione, soprattutto per i pilastri *imparare ad essere e imparare a vivere insieme*.

contesto. Questi quattro pilastri dell'apprendimento continuano a essere attuali per l'elaborazione di un approccio integrato all'educazione. La loro natura generica consente di interpretare il tipo di apprendimento integrato richiesto, adattandolo in funzione delle diverse epoche e contesti. Potrebbe anche rendersi necessaria una nuova interpretazione dei pilastri stessi, alla luce di una sempre maggiore attenzione al tema della sostenibilità. *Imparare a vivere insieme*, per esempio, deve andare oltre le dimensioni sociali e culturali delle interazioni umane, integrando una preoccupazione per il rapporto della società umana con la natura.

Fonte di maggiore preoccupazione è la minaccia che i problemi attuali della società rappresentano per i quattro pilastri dell'educazione, soprattutto per i pilastri *imparare*

*ad essere e imparare a vivere insieme* che sono quelli che meglio rispecchiano la funzione di socializzazione dell'educazione. Il rafforzamento dei principi e dei valori etici nel processo di apprendimento è essenziale per proteggere questi pilastri su cui si fonda una visione umanistica dell'educazione.

## Imparare a imparare e lo sviluppo delle competenze

Molti dibattiti internazionali al giorno d'oggi si concentrano su quali abilità e competenze siano richieste in un contesto come quello attuale caratterizzato da complessità e incertezza. Tuttavia, le diverse definizioni che spesso si sovrappongono, di abilità e competenze, e i molteplici modi di classificarle, possono generare confusione. Sebbene i termini *abilità* e *competenze* siano spesso utilizzati in modo intercambiabile, esiste una chiara differenza tra i due. Le competenze hanno una portata più ampia, poiché si riferiscono alla capacità di usare le conoscenze – intese in senso lato come l'insieme delle informazioni, concetti, abilità, valori e modi di pensare – in contesti specifici e in risposta a determinate esigenze.

---

### Riquadro 5. Competenze di base, trasferibili, tecniche e professionali

Il *Rapporto di monitoraggio globale del progetto Educazione per tutti (2012)* propone un utile approccio ai diversi tipi di competenze in relazione al mondo del lavoro. Identifica tre tipi principali di competenze di cui tutti i giovani hanno bisogno – competenze di base, trasferibili, tecniche e professionali – e i contesti in cui si possono acquisire:

**Competenze di base:** Al livello più elementare, le competenze di base sono le competenze alfabetiche e matematiche necessarie per ottenere un lavoro che renda a sufficienza per soddisfare i bisogni quotidiani.

Queste competenze costituiscono inoltre un requisito indispensabile per il proseguimento dell'educazione e della formazione, nonché per l'acquisizione di competenze trasferibili o di quelle tecniche e professionali.

**Competenze trasferibili:** Per trovare un lavoro e mantenerlo c'è bisogno di una vasta gamma di competenze che possano essere trasferite e adattate in funzione delle diverse necessità e dei diversi ambienti di lavoro. Tra le competenze trasferibili si citano la capacità di analizzare problemi e trovare soluzioni appropriate, di comunicare idee e informazioni in modo efficace, di essere creativi, di mostrare leadership e coscienza, e di dimostrare capacità imprenditoriali. Tali competenze si acquisiscono, in certa misura, al di fuori dell'ambiente scolastico, anche se l'educazione e la formazione possono contribuire al loro ulteriore sviluppo.

**Competenze tecniche e professionali:** Molti lavori richiedono conoscenze tecniche specifiche, che possono riguardare la coltivazione di ortaggi, l'utilizzo di una macchina da cucire, la muratura o la carpenteria, o il lavoro al computer in ufficio. Le competenze tecniche e professionali si possono acquisire attraverso programmi di stage, organizzati nell'ambito della scuola secondaria o dell'insegnamento tecnico e professionale formale, oppure attraverso la formazione sul posto di lavoro, tramite il tradizionale apprendistato o l'inserimento in cooperative agricole.

Fonte: UNESCO. 2012. *Youth and Skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report 2012*. Parigi, UNESCO.

L'importanza attribuita alle competenze "trasversali", "trasferibili", "non-cognitive" o "del XXI secolo" ha arricchito la riflessione attuale sui contenuti e sui metodi educativi. La logica di fondo, spesso implicita, sta nella necessità di far prova di maggiore competitività nel campo della creatività e dell'imprenditorialità. Nonostante questa logica sia di fondamentale importanza data la finalità dell'educazione di promuovere il benessere economico, non deve far perdere di vista la necessità di sviluppare quelle competenze di cui gli individui e le comunità hanno bisogno nelle molteplici dimensioni dell'esistenza umana, competenze che contribuiscono ad accrescere la loro autonomia. Queste competenze rafforzano la capacità di usare le conoscenze adeguate (informazioni, concetti, abilità e valori) in modo creativo e responsabile in determinate circostanze per trovare soluzioni e stabilire nuovi legami con gli altri.

Le conoscenze richieste non sono dettate da un'autorità centrale, ma bensì definite grazie all'aiuto delle scuole, degli insegnanti e delle comunità. Si tratta di conoscenze che non sono solo trasmesse, ma anche esplorate, studiate, sperimentate e create in base alle necessità umane, conoscenze usate per sviluppare competenze linguistiche

Imparare a imparare è oggi più importante che mai.

e di comunicazione di base, per risolvere i problemi e per sviluppare competenze di ordine superiore, come la capacità di ragionamento logico, di analisi, sintesi, inferenza, deduzione, induzione e ragionamento ipotetico. Si tratta di conoscenze acquisite in modi che nutrono quella che è forse l'abilità più importante di tutti: la capacità di accedere all'informazione e di valutarla in modo critico. Imparare a imparare è oggi più importante che mai.

Il volume di informazioni attualmente disponibili su internet è sbalorditivo. La difficoltà diventa quella di come insegnare agli studenti a dare un senso alla grande quantità

di informazioni che incontrano ogni giorno, a identificare le fonti credibili, a valutare l'affidabilità e la validità di ciò che leggono, a mettere in dubbio l'autenticità e l'accuratezza delle informazioni, a collegare le nuove conoscenze con l'apprendimento precedente e coglierne l'importanza in relazione alle informazioni che già conoscono<sup>60</sup>.

## Ripensare l'elaborazione dei curricula

Come dovrebbe essere un curriculum umanistico dal punto di vista dell'elaborazione delle politiche educative e del loro contenuto? Per quanto riguarda i contenuti e i metodi di apprendimento, un piano di studi umanistico deve senza dubbio creare più domande che risposte. Promuove il rispetto della diversità e il rifiuto di ogni forma di egemonia (culturale), di stereotipi e di pregiudizi. Si basa su un'educazione interculturale che prende in considerazione il pluralismo della società, garantendo al contempo un equilibrio tra il pluralismo e i valori universali. In termini di politiche educative, dobbiamo ricordare che i quadri di riferimento curricolari sono strumenti che permettono di collegare gli obiettivi educativi generali con i processi che portano al loro raggiungimento. La legittimità dei curricula presuppone un processo di dialogo politico per definire gli obiettivi educativi delle politiche che sia partecipativo e inclusivo<sup>61</sup>. Le politiche relative ai curricula e ai contenuti insegnati devono essere, in entrambi i casi, ispirate dai principi di giustizia sociale ed economica, di uguaglianza e di responsabilità ambientale che costituiscono i pilastri dello sviluppo sostenibile.

## ■ Garantire un'educazione più inclusiva

### Nonostante i progressi, permangono le disuguaglianze nell'educazione di base

Dal 2000, si sono registrati progressi significativi nel garantire il diritto all'educazione di base, anche grazie al movimento Educazione Per Tutti (EPT) e al quadro degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (OSM). Tali progressi si sono tradotti in un aumento delle iscrizioni scolastiche, una diminuzione dei bambini non scolarizzati, più alti tassi di alfabetizzazione, specialmente tra i giovani, e una riduzione del divario di genere sia per quanto riguarda le iscrizioni scolastiche sia per quanto riguarda l'alfabetizzazione degli adulti nel mondo.

Nonostante questi progressi, i governi e i partner internazionali dello sviluppo non hanno mantenuto l'impegno preso nel lontano 1990 di "soddisfare i bisogni educativi di base di tutti i bambini, giovani e adulti". Quasi 60 milioni di bambini e 70 milioni di adolescenti in tutto il mondo non hanno ancora accesso a un'educazione di base efficace. Nel 2011, erano circa 775 milioni gli adulti con un livello di alfabetizzazione

<sup>60</sup> Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. New York, Routledge.

<sup>61</sup> Amadio, M., Operti, R., Tedesco, J.C. 2014. Curriculum in the Twenty-First Century: Challenges, Tensions and Open Questions. *ERF Working Papers*, N. 9. Parigi, UNESCO. Si veda anche: Ufficio internazionale dell'educazione UNESCO 2013. *The Curriculum Debate: Why It Is Important Today*. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* N. 10. Ginevra, Ufficio internazionale dell'educazione UNESCO.

considerato insufficiente. Anche tra coloro che hanno accesso a un'educazione formale di base, l'abbandono scolastico e un'istruzione di scarsa qualità non ha consentito l'acquisizione di competenze di base sufficienti. La qualità dell'educazione e la pertinenza dell'apprendimento rimangono preoccupazioni centrali. Almeno 250 milioni di bambini non sono ancora in grado di leggere, scrivere o contare in modo adeguato anche dopo aver frequentato la scuola per minimo quattro anni<sup>62</sup>.

Permangono, inoltre, notevoli disuguaglianze tra i vari Stati, e le medie nazionali mascherano spesso stridenti disuguaglianze all'interno di uno stesso Paese relativamente alla riuscita e ai risultati scolastici ottenuti nell'educazione di base<sup>63</sup>. Fattori tradizionali di emarginazione nell'educazione, come il genere e la residenza urbana o rurale, continuano a sommarsi ad altri fattori tra cui il reddito, la lingua, l'appartenenza a gruppi minoritari e la disabilità, creando "svantaggi che si rafforzano reciprocamente", in particolare nei Paesi a basso reddito o colpiti da conflitti<sup>64</sup>.

---

### **Riquadro 6. I bambini con disabilità sono spesso trascurati**

I bambini con disabilità vedono spesso negato il loro diritto all'educazione. Tuttavia, si sa ben poco della loro frequenza scolastica. Raccogliere dati sui bambini con disabilità non è semplice, sebbene sia di vitale importanza per garantire che siano messe in atto delle politiche in grado di rispondere ai problemi che questi bambini si trovano ad affrontare.

Secondo una stima, 93 milioni di bambini al di sotto dei 14 anni, ossia il 5,1% della popolazione minorile mondiale, conviveva con una "disabilità moderata o grave" nel 2004. Secondo l'indagine "World Health Survey", in 14 dei 15 Paesi a basso e medio reddito, le persone in età lavorativa con disabilità avevano circa un terzo di probabilità in meno di aver completato la scuola primaria. In Bangladesh, per esempio, solo il 30% delle persone con disabilità aveva completato la scuola primaria, contro il 48% di coloro senza alcuna disabilità. Le percentuali corrispondenti erano 43% e 57% in Zambia e 56% e 72% in Paraguay.

Come dimostrano gli studi, è molto più probabile che i minori esposti a un più elevato rischio di disabilità abbiano meno probabilità di andare a scuola. In Bangladesh, Bhutan e Iraq, i bambini con disabilità psichiche erano maggiormente esposti al rischio di essere privati di questo diritto. Per esempio in Iraq, nel 2006, la percentuale di coloro che non erano mai andati a scuola era del 10% tra i ragazzi tra i 6 e i 9 anni senza alcuna disabilità, del 19% tra coloro a rischio di deficit uditivo e del 51% tra coloro che erano maggiormente esposti al rischio di disabilità mentale. In Thailandia, quasi tutti i bambini di età compresa tra i 6 e i 9 anni senza disabilità erano andati a scuola nel 2005/06, mentre il 34% di quelli con disabilità motoria o difficoltà di deambulazione non vi erano mai andati.

Fonte: UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*: Parigi, UNESCO.

---

<sup>62</sup> UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. Parigi, UNESCO.

<sup>63</sup> Tratto dall'Accordo di Mascate (2014) che si riferisce ai dati del Rapporto di monitoraggio globale dell'obiettivo Educazione per tutti. *Più di 57 milioni di bambini e 69 milioni di adolescenti non hanno ancora accesso a un'educazione di base efficace*. Nel 2011, secondo le stime, erano 774 milioni gli adulti analfabeti.

<sup>64</sup> UNESCO. 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education. EFA Global Monitoring Report 2011*. Parigi, UNESCO.

## L'uguaglianza di genere nell'educazione di base

Tradizionalmente, l'uguaglianza di genere nell'educazione si riduce alla parità di genere ai vari livelli dell'educazione formale. Il genere è un fattore tradizionale di disuguaglianza e di disparità in materia di educazione, molto spesso a danno di donne e ragazze. Eppure, dal 2000, si sono registrati progressi significativi nella riduzione del divario di genere in tutto il mondo, tanto che la percentuale di donne e ragazze che hanno accesso ai diversi livelli dell'educazione formale è ora maggiore. Di fatto, si è raggiunta la parità di genere nell'istruzione primaria in Europa centrale e orientale, in Asia centrale e orientale, nel Pacifico, in America Latina e nei Caraibi, nel Nord America e in Europa occidentale. Inoltre, dal 2000, si sono registrati notevoli progressi nella riduzione del divario tra i generi specialmente nell'Asia meridionale e occidentale e, in misura minore, anche nell'Africa sub-sahariana e negli Stati arabi. Tuttavia, nonostante i progressi significativi, la maggior parte dei bambini non scolarizzati sono ragazze, mentre i due terzi dei giovani e degli adulti con bassi livelli di alfabetizzazione nel mondo sono donne. Affinché l'emancipazione femminile diventi realtà, è necessario che anche gli uomini e i ragazzi diano il loro contributo nella lotta contro la disuguaglianza di genere, e questo deve iniziare con l'educazione di base.

---

### **Riquadro 7. Ascoltare la voce delle ragazze senza accesso all'educazione**

*L'educazione è una delle benedizioni della vita, e una delle sue necessità.*

*Oggi... io non sono una sola voce, sono molte voci.*

*Sono quei 66 milioni di ragazze che non possono andare a scuola.*

*E oggi non è la mia voce che si alza. È la voce di quei 66 milioni di ragazze.*

Discorso di accettazione del Premio Nobel per la Pace di Malala Yousafzai, Oslo, 10 dicembre 2014

---

## **Parità di genere nell'insegnamento secondario e superiore**

Nell'istruzione secondaria, l'obiettivo della parità di genere è stato raggiunto in varie regioni, tra cui Asia centrale, Asia orientale, America Latina e Caraibi, così come in Nord America e in Europa occidentale. In altre regioni, il divario tra i sessi si sta riducendo progressivamente in particolare in Asia meridionale e occidentale e, in misura minore, nei Paesi arabi. I Paesi in cui i tassi di iscrizione alla scuola secondaria sono in media tra i più bassi e il divario di genere nelle iscrizioni il più marcato si trovano invece nell'Africa sub-sahariana, in Asia occidentale e in Asia meridionale. Per quanto riguarda l'istruzione terziaria, la quota delle studentesse sul totale degli iscritti all'università nell'Africa sub-sahariana continua a essere esigua, e pertanto il raggiungimento dell'obiettivo della parità di genere nell'istruzione superiore continua a rappresentare una sfida importante. Nel resto del mondo, si sono registrati progressi nella maggior parte delle



regioni, progressi che sono stati particolarmente evidenti nei Paesi arabi, Asia orientale e Pacifico, e Asia meridionale e occidentale. In alcune regioni, come l'Europa centrale e orientale, i Caraibi, il Nord America, il Pacifico e l'Europa occidentale, le donne che accedono all'istruzione superiore sono più numerose degli uomini. Questo è dovuto non solo al fatto che il tasso di scolarizzazione delle ragazze nell'istruzione secondaria aumenta più velocemente, ma anche al fatto che in molte regioni i ragazzi ottengono risultati inferiori e non riescono a completare la scuola secondaria. L'alto tasso di abbandono scolastico tra i ragazzi iscritti alla secondaria in alcune parti del mondo, come nei Caraibi e in America Latina, è un ulteriore motivo di preoccupazione per le sue possibili conseguenze sulla coesione sociale.

### **L'educazione, fattore potenziale di uguaglianza**

Se da un lato è vero che l'educazione replica o addirittura aggrava le disuguaglianze, dall'altro può contribuire ad appianarle. Processi educativi inclusivi sono essenziali per uno sviluppo equo, e questo sembra essere vero a tutti i livelli dell'insegnamento.

**Educazione della prima infanzia:** Questo è vero, per esempio, nell'ambito dell'educazione della prima infanzia, dove si nota un crescente riconoscimento dell'importanza fondamentale che rivestono gli interventi precoci per il proseguimento dell'apprendimento e per le opportunità di vita future. Alcuni studi dimostrano che gli interventi precoci sono essenziali non solo per il benessere dei bambini piccoli, ma anche per gli effetti duraturi e a lungo termine che essi hanno sullo sviluppo del capitale umano, sulla coesione sociale e sulla prosperità economica. È stato dimostrato che sono i bambini più svantaggiati - con uno svantaggio dovuto, inter alia, alla povertà, all'appartenenza a gruppi etnici o linguistici minoritari, alla discriminazione di genere, all'isolamento geografico, a disabilità, violenza, o al fatto di essere affetti da HIV / AIDS – coloro che, più di altri, traggono enormi benefici da programmi di sviluppo della prima infanzia di buona qualità; eppure, sono proprio questi bambini che hanno meno probabilità di accedere a tali programmi<sup>65</sup>. Secondo le meta-analisi dei programmi per la prima infanzia, la loro efficacia sarebbe dovuta al fatto che, man mano che i bambini crescono, aumenta lo scarto tra una traiettoria di crescita media e quella di coloro che accusano un ritardo. È ormai ampiamente accettato che, oltre ad essere più efficace, l'intervento precoce richiede meno risorse e meno sforzi. E questo è particolarmente importante nel caso di bambini con disabilità specifiche e bisogni speciali, per esempio quelli con autismo o sindrome di Asperger<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Global Child Development Group. 2011. *Child Development Lancet Series: Executive Summary*. [www.globalchilddevelopment.org](http://www.globalchilddevelopment.org) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>66</sup> Baron-Cohen, S. 2008. *The Facts: Autism and Asperger Syndrome*. Oxford, Regno Unito, Oxford University Press.

---

## Riquadro 8. Senegal: l'esperienza della "Case des tout-petits"

Le condizioni sanitarie e sociali dei bambini in Senegal sono sfavorevoli e, nonostante gli sforzi profusi la tutela dei minori continua a destare grande preoccupazione. Per porre rimedio a questa situazione, le autorità nazionali senegalesi hanno iniziato a considerare la prima infanzia come una priorità di sviluppo. Dal 2002, la "Case des tout-petits", un nuovo modello di sviluppo pensato per i bambini nei loro primi anni di vita, affianca le diverse strutture dell'educazione prescolastica formale, non formale e informale. Il programma, che certamente può essere ulteriormente migliorato, rappresenta una risorsa preziosa che si fonda sull'esperienza comunitaria e sulle tradizioni culturali locali.

La "Case des tout-petits" è una struttura comunitaria che accoglie bambini di età compresa tra 0 e 6 anni. La case, o casa tradizionale, rimanda a uno stile di vita, a un modo di essere e di pensare, e simboleggia un impegno a favore dei valori africani. La case, come luogo vivo di socializzazione ed educazione par excellence, è considerata il punto di partenza per l'apprendimento del bambino nell'arco della vita.

Queste "cases" sono state progettate principalmente per ambienti svantaggiati e rurali al fine di garantire l'accesso a servizi adeguati e integrati. Sono gestite dalle popolazioni stesse e rappresentano circa il 20% di tutte le strutture dedicate alla prima infanzia in Senegal. Architettonicamente, la "Case des tout-petits" è una struttura esagonale composta da due stanze, una per le attività educative dei bambini e l'altra dedicata all'educazione dei genitori. Queste strutture sviluppano un approccio globale e olistico alla cura dell'infanzia che include programmi educativi, di salute e nutrizione.

Anche se la partecipazione non è gratuita, le tasse di iscrizione sono inferiori rispetto a quelle che si pagano nelle altre strutture della prima infanzia del settore formale. Il contributo finanziario è simbolico e permette alle famiglie di lavorare in sinergia attorno a un bene comune che appartiene alla comunità e che la comunità è chiamata a salvaguardare.

Fonte: Adattato da Turpin Bassama, S., 2010. La case des tout-petits au Sénégal. *Revue Internationale d'éducation de Sévres*. N. 53-2010, pp. 65-75.

---

**Istruzione secondaria:** Questo può anche essere vero per l'istruzione secondaria e terziaria. Un maggiore accesso alla scolarizzazione di base in tutto il mondo ha fatto crescere la domanda di istruzione secondaria e terziaria e l'interesse per lo sviluppo di competenze professionali, soprattutto in un contesto di crescita della disoccupazione giovanile e di un processo di qualificazione e riqualificazione. In alcuni Paesi dell'America Latina e dei Caraibi, per esempio, l'espansione dell'offerta educativa successiva all'educazione di base, unita a politiche pubbliche a favore dei poveri, hanno avuto per effetto la riduzione delle disuguaglianze: "Gli investimenti nell'educazione, nelle istituzioni e nelle leggi che regolano il mercato del lavoro possono modificare i modelli di disuguaglianza. In quei Paesi dell'America Latina in cui le disuguaglianze sono diminuite, due fattori maggiori hanno contribuito al loro declino: l'espansione dell'educazione e i sussidi statali ai poveri... L'aumento della spesa pubblica per l'istruzione in tutta l'America Latina e i Caraibi, per esempio, sta portando a un aumento dei tassi di iscrizione e di

completamento degli studi nella scuola secondaria, e questo sta diventando un fattore determinante per la riduzione delle disuguaglianze”<sup>67</sup>.

**Istruzione superiore:** L'accesso all'istruzione superiore ha conosciuto una spettacolare espansione negli ultimi quindici anni. Dal 2000 il numero degli iscritti agli studi terziari è raddoppiato in tutto il mondo, e si aggira oggi intorno ai 200 milioni gli studenti, di cui la metà sono donne<sup>68</sup>. Le disparità basate sul reddito e altri fattori di emarginazione sociale rimangono molto diffuse, nonostante l'ampia gamma di provvedimenti adottati negli ultimi anni. Gli studenti provenienti da gruppi a più alto reddito hanno mantenuto il proprio vantaggio relativo nell'accesso all'istruzione terziaria in tutto il mondo. Anche nei Paesi con alti tassi di iscrizione, la partecipazione delle minoranze continua a essere inferiore alla media nazionale. A questo proposito, è importante notare che la maggior parte della crescita che ha interessato l'insegnamento superiore è avvenuto, e continua ad avvenire, nel settore privato. La crescente proporzione di istituti privati e le spinte verso la privatizzazione del settore pubblico in tutto il mondo hanno ripercussioni sia sull'accesso che sull'equità. I costi diretti e indiretti da affrontare per accedere agli studi superiori rimangono la principale causa di esclusione. I programmi di prestito sono interessanti, ma poco diffusi<sup>69</sup>.

---

### Riquadro 9. Università interculturali in Messico

In Messico, la popolazione indigena, che rappresenta circa il 10% del totale della popolazione, è la meno rappresentata nell'insegnamento superiore. Secondo le stime, sul totale degli iscritti all'università in Messico, la percentuale relativa agli indigeni oscilla soltanto tra l'1% e il 3%.

Nel 2004, per far fronte a questa disuguaglianza, il Coordinamento Generale dell'Educazione Interculturale e bilingue presso il Ministero dell'educazione ha istituito delle università interculturali con la partecipazione attiva di organizzazioni indigene e istituti accademici in ogni regione. Questi istituti si trovano in aree densamente popolate dagli indigeni e, pur preservando la diversità degli iscritti, sono destinati principalmente alla popolazione autoctona. Fondati sul principio dell'educazione interculturale, questi istituti mirano a favorire il dialogo tra le diverse culture e rappresentano un modo di rispondere alle domande, storiche e più recenti, delle popolazioni indigene.

Nel rispetto del principio della diversità, le università interculturali non propongono un approccio fisso alle loro attività didattiche. Pur garantendo il rispetto di alcuni principi di base, ogni università definisce il proprio programma didattico in base alle esigenze e alle potenzialità della regione in cui si trova. Gli studenti sono impegnati in attività che favoriscono l'interazione con le comunità circostanti attraverso progetti di ricerca e sviluppo, con l'obiettivo di lavorare e contribuire allo sviluppo del territorio, del proprio popolo e della propria cultura.

---

<sup>67</sup> UN DESA. 2013. *Inequality Matters*. Report of the World Social Situation 2013. New York, Nazioni Unite.

<sup>68</sup> Basato sui dati dell'Istituto di statistica dell'UNESCO.

<sup>69</sup> Altbach, P. G., Reisberg, L. e Rumbley, L. E. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Parigi, UNESCO. (Rapporto preparato per la Conferenza mondiale dell'UNESCO sull'insegnamento superiore 2009)

Sono dodici le università interculturali attualmente in funzione, per un totale di circa 7.000 studenti iscritti, di cui un'alta percentuale è di sesso femminile. Nonostante le difficoltà che queste università si trovano ad affrontare in materia di finanziamento, di condizioni di vita degli studenti e di vulnerabilità politica, esse rappresentano un importante contributo al raggiungimento dell'uguaglianza nel settore dell'educazione.

Fonte: Adattato da Schmelkes, S. 2009. Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, Vol. 20, N. 1, pp. 5-17. [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649) [Consultato a febbraio 2015].

---

## ■ La trasformazione del panorama educativo

Il panorama educativo nel mondo attuale sta subendo una radicale trasformazione per quanto riguarda i metodi, i contenuti e gli spazi dell'apprendimento. Ciò vale sia per le scuole sia per le università. Le diverse fonti di informazione, sempre più disponibili e accessibili, stanno moltiplicando le opportunità di apprendimento, che possono essere meno strutturate e più innovative, e influenzare l'aula, la pedagogia, l'autorità del docente e i processi di apprendimento.

Data la portata del fenomeno, l'attuale trasformazione del paesaggio educativo è paragonabile alla storica transizione dal tradizionale modello educativo preindustriale al modello industriale lanciato nel XIX secolo. Nel modello preindustriale tradizionale, si imparava principalmente attraverso il lavoro e le attività della vita quotidiana. Viceversa, nel modello dell'educazione di massa, frutto della rivoluzione industriale, l'apprendimento era – quasi esclusivamente – sinonimo di frequenza scolastica. Del resto, nel modello scolastico attuale, l'apprendimento continua a essere associato in gran parte con l'insegnamento in classe, quando in realtà gran parte dell'apprendimento (anche nei contesti educativi tradizionali) avviene a casa o altrove. Ciononostante, lo spazio fisico della classe, visto come il principale luogo di apprendimento, rimane una caratteristica fondamentale dei sistemi di educazione formale a tutti i livelli dell'apprendimento<sup>70</sup>.

### È davvero la fine della scuola?

Alcuni sostengono che il “modello scuola” non ha futuro nell'era digitale, viste le opportunità offerte dall'apprendimento telematico (e-learning), via smartphone o tramite altre tecnologie digitali. A questo proposito, potrebbe essere utile rivisitare i dibattiti sulla descolarizzazione degli anni '60 e '70, in particolare l'opera di Paul Goodman<sup>71</sup> e quella di Ivan Illich<sup>72</sup>. È pur vero che l'attuale modello industriale di scolarizzazione è stato progettato per soddisfare le esigenze di produzione di ben oltre un secolo fa,

---

<sup>70</sup> Frey, T. 2010. The future of education. *FuturistSpeaker*. [www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education](http://www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>71</sup> Goodman, P. 1971. *Compulsory Miseducation*. Harmondsworth, UK, Penguin Books.

<sup>72</sup> Illich, I. 1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth, UK, Penguin Books.

e che le modalità di apprendimento sono cambiate drasticamente negli ultimi due decenni, così come sono cambiate le fonti del sapere e le modalità in cui ci scambiamo le informazioni e interagiamo con esse. È altrettanto vero che i sistemi di educazione formale si evolvono lentamente e sono rimasti sostanzialmente simili a come erano due secoli fa<sup>73</sup>. Eppure la scuola rimane più importante che mai. Rappresenta il primo passo verso la socializzazione e l'apprendimento istituzionalizzato al di fuori della famiglia, ed è anche una componente essenziale dell'apprendimento sociale: *imparare ad essere e imparare a vivere insieme*. L'apprendimento non dovrebbe essere soltanto un processo individuale. Come esperienza sociale, esso richiede apprendimento con e grazie agli altri, attraverso discussioni e dibattiti sia con i coetanei sia con gli insegnanti.

## Verso reti di spazi di apprendimento

La trasformazione del panorama educativo nel mondo contemporaneo ha, di fatto, portato a un maggiore riconoscimento dell'importanza e della pertinenza dell'apprendimento al di fuori delle istituzioni formali. Si osserva un passaggio dall'insegnamento tradizionale istituzionalizzato a contesti di apprendimento complessi, diversificati e ibridi in cui una miriade di istituti educativi e terze parti offrono opportunità di apprendimento formali, non formali e informali<sup>74</sup>. C'è dunque bisogno di una visione più fluida dell'apprendimento, visto come un continuum in cui le scuole e gli istituti di istruzione formale interagiscano maggiormente con altre esperienze meno formali, dalla prima infanzia e lungo tutto l'arco della vita. Queste trasformazioni degli spazi, dei tempi e delle relazioni in cui l'apprendimento avviene favoriscono la formazione di una rete di spazi di apprendimento in cui gli spazi non formali e informali potranno interagire con gli istituti di istruzione formale e arricchirli.

C'è dunque bisogno di una visione più fluida dell'apprendimento, visto come un continuum in cui le scuole e gli istituti di istruzione formale interagiscano maggiormente con altre esperienze meno formali, dalla prima infanzia e lungo tutto l'arco della vita.

## Nuovi spazi di apprendimento

L'apprendimento confinato all'aula è oggi rimesso in discussione da un sempre maggiore accesso alla conoscenza e dall'emergere di spazi di apprendimento al di fuori di classi, scuole, università e altri istituti didattici<sup>75</sup>. I social media, per esempio, possono estendere il lavoro svolto in classe, offrendo possibilità di collaborazione e

<sup>73</sup> Davidson, C.N. e Goldberg, D.T. con Jones, Z.M. 2009. *The Future of Learning Institutions in the Digital Age*. Cambridge, MA, MIT Press (MacArthur Foundation Report on Digital media and Learning).

<sup>74</sup> Scott, C. 2015. *The Futures of Learning*. *ERF Working Papers*. Parigi, UNESCO.

<sup>75</sup> Hannon, V., Patton, A. e Temperley, J. 2011. *Developing an Innovation - Ecosystem for Education*. Indianapolis, CISCO; Taddei, F. 2009. *Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education*. Rapporto preparato per l'OCSE sul futuro dell'educazione. Parigi, OCSE.

di coautoraggio. I dispositivi mobili consentono agli studenti di accedere a risorse didattiche, connettersi agli altri e creare contenuti, sia all'interno che all'esterno della classe<sup>76</sup>. Lo stesso vale per i corsi online aperti e di massa (MOOC) nell'istruzione terziaria, in cui alcune università riunite in un consorzio condividono risorse accademiche per fornire i contenuti dei corsi, creando nuove possibilità per raggiungere un pubblico sempre più ampio nel settore dell'istruzione superiore nel mondo intero. L'attuale contesto di trasformazione del panorama educativo offre l'opportunità di conciliare tutti gli spazi dell'apprendimento, creando sinergie tra gli istituti di formazione e di istruzione formale e altre esperienze educative, oltre a offrire nuove opportunità di sperimentazione e innovazione.

---

### **Riquadro 10. L'esperimento "Buco nel muro"**

Il professor Sugata Mitra, direttore scientifico presso la NIIT, è all'origine dell'esperimento chiamato Buco nel muro. Già nel 1982, aveva esplorato l'idea di un apprendimento autonomo grazie all'ausilio di un computer e. Finalmente, nel 1999, i suoi collaboratori aprirono un "buco nel muro" che separava i locali della NIIT dall'adiacente baraccopoli di Kalkaji a Nuova Delhi, nel quale è stato installato un PC a disposizione di tutti.

Il computer riscosse subito un enorme successo tra gli abitanti della baraccopoli, soprattutto tra i bambini, i quali, senza alcuna esperienza pregressa, potevano imparare a usare il PC da soli. Da qui fu formulata la seguente ipotesi: se gli studenti hanno accesso a un'adeguata postazione informatica, con contenuti divertenti e motivanti, e un minimo di relazione umana di accompagnamento, qualsiasi gruppo di bambini può acquisire competenze informatiche di base attraverso l'apprendimento casuale.

Visto l'incoraggiante successo dell'esperimento di Kalkaji, altri computer, liberamente accessibili, furono installati a Shivpuri (una città dello Stato di Madhya Pradesh) e a Madantusi (un villaggio dello Stato di Uttar Pradesh) in India. Questi esperimenti divennero noti con il nome di esperimenti "Buco nel muro". I risultati ottenuti a Shivpuri e Madantusi confermavano quelli ottenuti negli esperimenti di Kalkaji. In entrambi i luoghi, i bambini sembravano avere acquisito competenze informatiche in autonomia. Questo nuovo modo di apprendere divenne noto come "Educazione minimamente invasiva".

Dal 1999, l'esperimento Buco nel muro, che ha avuto inizio con un solo computer a Kalkaji, Nuova Delhi, si è esteso con l'installazione di altri PC, più di un centinaio, in altre località - alcune anche estremamente remote e inaccessibili - non solo in India, ma anche all'estero, come ad esempio in Bhutan, Cambogia e nella Repubblica Centrafricana.

Nota: NIIT Limited è una società indiana con sede a Gurgaon (India) che gestisce vari istituti di insegnamento superiore con scopo di lucro.

Fonte: Adattato da: [www.hole-in-the-wall.com](http://www.hole-in-the-wall.com) [Consultato a febbraio 2015]

---

---

<sup>76</sup> Grimus, M. e Ebner, M. 2013. M-Learning in Sub Saharan Africa Context- What is it about. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013*, pp. 2028-2033. Chesapeake, VA: AACE.

## L'apprendimento attraverso i dispositivi mobili

Il recente interesse per l'uso delle tecnologie digitali nell'ambito dell'apprendimento è notevole. Si sostiene che l'apprendimento tramite dispositivi mobili, da solo o associato ad altre tecnologie dell'informazione e della comunicazione, consenta l'apprendimento in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo<sup>77</sup>. Queste tecnologie sono in continua evoluzione e attualmente includono cellulari tradizionali e smartphone, tablet, lettori di libri elettronici, lettori audio portatili e console portatili. L'affermazione delle nuove tecnologie ha drasticamente cambiato la natura dei processi educativi. L'impiego di dispositivi leggeri e portatili, che spaziano dai telefoni cellulari, ai tablet, passando per i computer palmari, ha fatto sì che l'apprendimento non fosse più confinato a luoghi fissi e prestabiliti, rivoluzionando così la natura della conoscenza nelle società moderne<sup>78</sup>. L'apprendimento è così diventato più informale, personale e onnipresente<sup>79</sup>. Le tecnologie digitali sono particolarmente interessanti per gli educatori sia per il fatto che costano meno rispetto ai computer fissi, sia per l'accesso che offrono alle ricchezze delle risorse disponibili in rete<sup>80</sup>.

L'apprendimento mobile, che sta acquisendo rilievo nei vari settori dell'educazione, ha favorito l'educazione di base e l'insegnamento superiore, mettendo altresì in relazione l'educazione formale con quella informale<sup>81</sup>. Grazie al loro costo contenuto e alla loro portabilità, i dispositivi di apprendimento mobile possono contribuire a rendere più accessibile ed efficace l'educazione di base<sup>82</sup>. Le tecnologie mobili "sono la chiave per trasformare il divario digitale odierno in dividendi digitali che portino a un'educazione equa e di qualità per tutti"<sup>83</sup>. In particolare, lo sviluppo delle tecnologie mobili ha creato innumerevoli opportunità nel campo dell'alfabetizzazione e dell'apprendimento delle lingue<sup>84</sup>. Le ricerche hanno dimostrato la loro efficacia per migliorare l'alfabetizzazione degli studenti. Proprio perché potenzialmente in grado di raggiungere un pubblico più ampio, le tecnologie digitali potrebbero essere fondamentali per trasformare l'educazione di quei bambini e giovani che vivono in zone remote e in condizioni svantaggiate<sup>85</sup>.

<sup>77</sup> UNESCO. 2013. *Policy Guidelines for mobile learning*. Parigi, UNESCO.

<sup>78</sup> O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M. e Lefrere, P. 2003. *MOBIlearn WP4 - Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. [www2.le.ac.uk/Members/gv18/gv-publications](http://www2.le.ac.uk/Members/gv18/gv-publications) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>79</sup> Traxler, J. 2009. Current State of Mobile Learning. M. Alley (ed.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training Athabasca*, AB, Canada, AU Press. pp. 9-24.

<sup>80</sup> Kukulska-Hulme, A. 2005. Introduction. J. Traxler and A. Kukulska-Hulme (eds), *Mobile learning - A handbook for educators and trainers*, New York, Routledge, pp. 1-6.

<sup>81</sup> Traxler, op. cit.

<sup>82</sup> Kim, P.H. 2009. Action Research Approach on Mobile Learning Design for the Underserved. *Education Technology Research Development*. Vol. 57, N. 3, pp. 415-435.

<sup>83</sup> UIT e UNESCO. 2014. Mobile learning week: A revolution for inclusive and better education. Sito internet dell'UNESCO. [www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education](http://www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>84</sup> Joseph, S., Uther, M. 2006. Mobile language learning with multimedia and multi-modal interfaces. *Proceedings of the fourth IEEE International Workshop on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (ICHIT '06)*, pp. 124-128.

<sup>85</sup> Saechao, N. 2012. Harnessing Mobile Learning to Advance Global Literacy. *The Asia Foundation*. <http://asiafoundation.org/in-asia/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/> [Consultato a febbraio 2015].

---

## Riquadro 11. Alfabetizzazione attraverso l'uso del cellulare per le ragazze in Pakistan

Il Progetto di alfabetizzazione attraverso l'uso del cellulare dell'UNESCO ha fatto ricorso ai cellulari per integrare e rafforzare il tradizionale corso di alfabetizzazione classico offerto a 250 ragazze adolescenti che vivono in aree remote del Pakistan. L'analfabetismo è un problema particolarmente grave in Pakistan e colpisce soprattutto le donne e le ragazze. Il tasso di alfabetizzazione degli adulti nel Paese è del 69% tra gli uomini, ma solo del 40% tra le donne. Alla luce degli studi sull'educazione che mostrano che, senza un esercizio costante, è facile perdere le competenze alfabetiche da poco acquisite, gli ideatori del progetto hanno cercato un modo per sostenere le ragazze a distanza anche dopo il completamento del corso.

L'unico modo per comunicare con le studentesse partecipanti, che vivevano in villaggi senza computer o connessioni internet stabili e affidabili, era attraverso l'uso di telefoni cellulari. Gli istruttori del programma inviavano SMS alle studentesse, ricordando loro di esercitarsi a scrivere o invitandole a rileggere alcuni passi dei loro libri di testo. Gli istruttori proponevano anche domande alle studentesse, cui le ragazze rispondevano tramite SMS. Tutte le attività e le comunicazioni erano volte a rafforzare le competenze di lettura e di scrittura che le ragazze avevano acquisito durante il corso che avevano frequentato di persona.

Prima che il progetto integrasse i dispositivi mobili, solo il 28% delle ragazze che aveva completato il corso di alfabetizzazione riusciva a ottenere il voto "A" nel successivo esame di verifica, una percentuale che è salita a oltre il 60% dopo l'introduzione dei dispositivi mobili. Forte del successo iniziale, il progetto è ora in fase di espansione e coinvolge oggi oltre 2.500 studenti.

Fonte: UNESCO. 2013. *Policy Guidelines for Mobile Learning*. Parigi, UNESCO, p. 15.

---

## Corsi online aperti e di massa (MOOC) – Promesse e limiti

Anche i corsi online aperti e di massa stanno, in certa misura, trasformando il panorama dell'istruzione superiore e hanno riscosso notevole interesse da parte di governi, istituti educativi e gruppi aziendali<sup>86</sup>. Eppure, nonostante i MOOC siano divenuti una piattaforma importante per ampliare l'accesso all'istruzione superiore e favorire l'innovazione didattica online, si teme che essi possano portare a un incremento delle disuguaglianze, senza contare le forti preoccupazioni legate a questioni di pedagogia e garanzia della qualità, ai bassi tassi di completamento degli studi, nonché alla certificazione e al riconoscimento dell'apprendimento<sup>87</sup>. A preoccupare è soprattutto la qualità in quanto i MOOC richiedono essenzialmente lo studio autonomo e sono privi della struttura che invece caratterizza gli altri corsi online<sup>88</sup>. I metodi di insegnamento sono stati criticati e tacciati come obsoleti, poiché la maggior parte dei MOOC continua

---

<sup>86</sup> Yuan, L. e Powell, S. 2013. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education – A White Paper*. Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> [Consultato a febbraio 2015].

<sup>87</sup> Daniel, J.S. 2012. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 3, N. 18. <http://jime.open.ac.uk/article/view/259> [Consultato a febbraio 2015].

<sup>88</sup> Butcher, N. e Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships. [www.icde.org/filestore/News/2014\\_March-April/Guide2.pdf](http://www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf) [Consultato a febbraio 2015].



a basarsi sulla “trasmissione di informazioni, esercizi corretti dal computer e sulla valutazione tra pari”<sup>89</sup>. La mancanza di interazioni personali e di discussioni in tempo reale rende difficile rispondere pienamente alle esigenze di ogni singolo studente<sup>90</sup>. Anche la valutazione degli studenti e il rilascio di certificazioni sono spesso inesistenti o inadeguate nei MOOC. Anche se alcuni istituti stanno iniziando a rilasciare dei crediti per il completamento dei MOOC e stanno introducendo nuove forme di certificazione, per esempio i badge (distintivi), questi sono ancora considerati come una forma inferiore di certificazione, nonché scarsamente rappresentativi della qualità dell’apprendimento<sup>91</sup>. Tali critiche interessano forse di più le università nel Nord del mondo, poiché i MOOC potrebbero invece soddisfare vari bisogni e servire diversi gruppi nei Paesi del Sud del mondo.

---

### **Riquadro 12. Verso forme post-tradizionali di insegnamento superiore**

L’immagine che di solito abbiamo di un istituto di istruzione superiore è quella di un posto che le persone frequentano una volta nella vita, spesso tra i 18 e i 22 anni, per seguire un percorso della durata di quattro anni. Si pensi all’aula e al docente come fonti primarie di informazione e al campus come luogo centrale di apprendimento.

Eppure questa immagine sta cambiando rapidamente. Il mondo del lavoro richiede abilità quali la comunicazione e il pensiero critico, che forse si possono acquisire più facilmente tramite esperienze di apprendimento informale piuttosto che in istituzioni. [...] Inoltre, nuove modalità di insegnamento a distanza e apprendimento online stanno trasformando l’esperienza dello studente, anche in università.

Fonte: Butcher, N. e Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships.

---

### **Limiti del modello di università tradizionale**

Una delle principali sfide che l’istruzione superiore è oggi chiamata ad affrontare è come rispondere alla massiccia domanda globale di qualifiche professionali, pur mantenendo il suo ruolo chiave di formazione per la ricerca e attraverso la ricerca. L’intensificazione della competizione a livello mondiale rende necessaria la definizione di un nuovo contratto sociale tra l’università e la società nel suo insieme. Questo solleva una serie di domande fondamentali circa il futuro del modello universitario così come lo conosciamo oggi. Infatti, il panorama dell’istruzione superiore si sta trasformando a causa della diversificazione delle strutture e degli istituti, dell’internazionalizzazione dell’istruzione superiore, dello sviluppo dei MOOC, già citato sopra, dell’affermazione di una cultura della valutazione della qualità e della pertinenza dell’apprendimento,

---

<sup>89</sup> Bates, T. 2012. *What’s right and what’s wrong about Coursera-style MOOCs?* [www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs](http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>90</sup> Daniel, op. cit.

<sup>91</sup> Bates, op. cit.

e della moltiplicazione dei partenariati pubblico-privato. Questo contesto mutevole ha conseguenze significative in termini di finanziamenti e risorse umane, rimette in discussione le consolidate forme di governance dell'educazione e suscita preoccupazioni relativamente al principio di autonomia e di libertà accademica che sono alla base del tradizionale modello di università.

### **Classifiche delle università: usi e abusi<sup>92</sup>**

La sempre maggiore popolarità delle classifiche delle università riflette un'importante tendenza verso l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore e il crescente interesse nella comparazione della qualità dei diversi istituti superiori. Se da un lato l'interesse per le classifiche universitarie è aumentato notevolmente, dall'altro molte sono state le critiche mosse da accademici, studenti, fornitori di servizi educativi, legislatori e agenzie di sviluppo. Le classifiche hanno il merito di soddisfare la crescente domanda di informazioni accessibili, ben presentate e relativamente semplici circa la "qualità" degli istituti di istruzione superiore. Questa domanda è dettata dalla necessità di compiere scelte consapevoli in merito alle università, in un contesto caratterizzato dalla massificazione dell'istruzione superiore e da una diversificazione dei fornitori in rapida crescita. Molti sostengono che le classifiche abbiano anche favorito la trasparenza delle informazioni e la responsabilizzazione degli istituti di istruzione superiore. Altri, tuttavia, rimangono critici, sostenendo che le classifiche possono distogliere l'attenzione delle università dalla funzione di didattica e dalla propria responsabilità sociale, spingendole a orientarsi verso quel tipo di ricerca scientifica che viene considerata dagli indicatori utilizzati per l'elaborazione delle classifiche. Si teme inoltre che, applicando una serie limitata di criteri alle università di tutto il mondo, e dato il forte desiderio di queste ultime di figurare tra le migliori 200, queste classifiche possano in realtà favorire l'omogeneizzazione degli istituti di istruzione superiore, rendendoli meno sensibili e adattati al proprio contesto locale. Da ultimo, non mancano le riserve circa l'equità di un sistema di classificazione che, si dice, andrebbe a favorire ulteriormente quegli istituti che già figurano nei migliori 200.

L'intensificazione della competizione a livello mondiale rende necessaria la definizione di un nuovo contratto sociale tra l'università e la società nel suo insieme.

<sup>92</sup> Tratto e adattato da Marope, P.T.M., Wells, P.J. e Hazelkorn, E. 2013. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Parigi, UNESCO.

## ■ Il ruolo degli educatori nella società della conoscenza

### Le tecnologie digitali non sostituiscono gli insegnanti<sup>93</sup>

Il formidabile aumento del volume di informazioni e conoscenze disponibili richiede un approccio qualitativo alla loro trasmissione, diffusione e acquisizione, a livello sia individuale che collettivo. Considerando il potenziale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'insegnante dovrebbe essere una guida che consente agli studenti, dalla prima infanzia e lungo tutto il loro percorso di apprendimento, di realizzarsi e progredire nel labirinto della conoscenza in continua espansione. In tale scenario, alcuni avevano ipotizzato che la professione dell'insegnante fosse progressivamente destinata a scomparire. Si sosteneva che le nuove tecnologie digitali avrebbero gradualmente sostituito gli insegnanti, portando a una più ampia diffusione e accessibilità della conoscenza e, soprattutto, a un risparmio di mezzi e di risorse grazie a una straordinaria espansione dell'accesso all'educazione. Dobbiamo, tuttavia, riconoscere che tali previsioni non sono più convincenti: un corpo insegnante efficace deve rimanere una priorità delle politiche educative in tutti i Paesi.

L'insegnante dovrebbe essere una guida che consente agli studenti, dalla prima infanzia e lungo tutto il loro percorso di apprendimento, di realizzarsi e progredire nel labirinto della conoscenza in continua espansione.

### Invertire la deprofessionalizzazione degli insegnanti

Affinché l'educazione possa contribuire alla piena realizzazione della persona e a un nuovo modello di sviluppo, gli insegnanti e gli altri educatori devono continuare a essere attori chiave. Eppure, anche se il discorso dominante sottolinea a più riprese l'importanza degli insegnanti, diverse tendenze sembrano indicare un processo di progressiva deprofessionalizzazione, sia nel Nord che nel Sud del mondo. Tra le diverse tendenze si possono includere il maggiore impiego di docenti non qualificati, in parte per sopperire alla carenza di insegnanti, ma anche per motivi economici; la precarizzazione dei docenti assunti con contratti a termine, in particolare nell'istruzione superiore, dove è sempre maggiore il ricorso agli assistenti per svolgere le attività di docenza; la perdita di autonomia degli insegnanti; l'erosione della qualità della professione docente a seguito dell'introduzione di test di valutazione degli insegnanti standardizzati; la penetrazione, all'interno degli istituti educativi, di tecniche di gestione del privato; e il divario tra la remunerazione dei docenti e quella percepita dai professionisti di altri settori in molti Paesi.

<sup>93</sup> Tratto e adattato da Haddad, G. 2012. Teaching: A profession with a future. *Worlds of Education*. N. 159.

---

### Riquadro 13. Insegnanti altamente qualificati e apprezzati in Finlandia

Secondo il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), la Finlandia figura tra i Paesi in cui i ragazzi di 15 anni ottengono i punteggi migliori nei test di lettura, matematica e scienze. Se questo successo può essere attribuito a diversi fattori, in gran parte è dovuto agli insegnanti che in Finlandia sono molto professionali, qualificati e apprezzati. In Finlandia, infatti, l'insegnamento è una carriera prestigiosa e la società finlandese ha grande fiducia nell'educazione e negli insegnanti. Sono altamente qualificati (si richiede almeno un master per poter insegnare a tempo pieno), il processo di selezione è rigoroso e solo i migliori candidati vengono scelti e formati per diventare insegnante. Sono dotati di solide competenze pedagogiche e di una profonda conoscenza delle materie insegnate, hanno una specializzazione universitaria e sono esperti autonomi, capaci di pensiero critico.

Fonte: Niemi, H., Toom, A. e Kallioniemi A. (eds). 2012. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers.

---

Dobbiamo pertanto ripensare i contenuti e gli obiettivi della formazione iniziale e continua degli insegnanti. È necessario formarli perché possano facilitare l'apprendimento, comprendere la diversità, favorire l'inclusione e promuovere quelle competenze necessarie a vivere insieme e tutelare e migliorare l'ambiente. Gli insegnanti devono favorire nella loro classe un clima rispettoso e sicuro, incoraggiando l'autostima e l'autonomia, e avvalendosi di una vasta gamma di strategie pedagogiche e didattiche. Devono inoltre rapportarsi in maniera costruttiva con i genitori e con le comunità, e lavorare in gruppo con altri insegnanti per il bene della scuola in generale. Devono conoscere i propri studenti e

le loro famiglie ed essere in grado di adattare l'insegnamento al contesto specifico in cui si trovano. Devono inoltre essere in grado di poter scegliere i contenuti più appropriati e utilizzarli in modo efficace per favorire l'acquisizione delle competenze, avvalendosi della tecnologia e di altri materiali come strumenti di apprendimento. È opportuno incoraggiare gli insegnanti a proseguire la propria formazione e il proprio perfezionamento professionale.

Dobbiamo inoltre offrire agli insegnanti condizioni di vita e di lavoro, in particolare stipendi e prospettive di carriera, più attraenti, motivanti e stabili. Ciò è essenziale se vogliamo evitare una pericolosa perdita di interesse che indebolirebbe quella che si considera come la professione fondamentale più importante al mondo. La missione degli insegnanti e la loro carriera devono essere costantemente rimodellate e ripensate alla luce delle nuove esigenze e sfide che l'educazione si trova ad affrontare in un mondo globalizzato in costante cambiamento. A tal fine, la formazione degli insegnanti a tutti i livelli – dal più generale al più specializzato – deve integrare meglio l'essenza stessa dello spirito transdisciplinare: un approccio interdisciplinare che

Dobbiamo offrire agli insegnanti condizioni di vita e di lavoro, in particolare stipendi e prospettive di carriera, più attraenti, motivanti e stabili. Ciò è essenziale se vogliamo evitare una pericolosa perdita di interesse che indebolirebbe quella che si considera come la professione fondamentale più importante al mondo.

permetta ai nostri insegnanti e professori di accompagnarci lungo la strada della creatività e della razionalità, verso un umanesimo sostenuto dal progresso e dallo sviluppo di tutti, nel rispetto del nostro comune patrimonio culturale e naturale.

### **Sfide per i docenti universitari**

Lo status e le condizioni di lavoro tipici della professione accademica rischiano di essere compromessi in tutto il mondo a causa della massificazione dell'università e della riduzione delle risorse finanziarie. Se la professione si trova ad affrontare sfide diverse in diverse regioni, ovunque il corpo docenti si trova a far fronte a notevoli difficoltà. L'espansione dell'accesso all'istruzione superiore ha generato un enorme bisogno di docenti universitari, ma la formazione di accademici qualificati non è abbastanza rapida per riuscire a soddisfare la domanda. Tanto che si stima che circa la metà di tutti i professori universitari del mondo siano titolari soltanto di una laurea di primo livello. In molti Paesi del mondo, quasi un docente su due è prossimo al pensionamento. Inoltre, non vi sono abbastanza nuovi dottori per sostituire quelli che lasciano la professione, poiché molti dottorandi abbandonano precocemente o preferiscono lavorare al di fuori del mondo accademico a causa della scarsa retribuzione che ricevono per il proprio lavoro. In molti Paesi dell'America Latina, quasi l'80% dei professori universitari sono assunti part-time, un fenomeno, questo, che compromette la qualità dell'insegnamento, giacché i docenti non possono dedicarsi pienamente alla docenza, né tanto meno alla ricerca. Inoltre, negli ultimi anni, si è assistito allo sviluppo di un mercato accademico globale, caratterizzato da una più grande mobilità degli accademici a livello internazionale. Se una migliore retribuzione è uno dei principali fattori di motivazione che spingono alla mobilità, altri fattori riguardano il miglioramento delle condizioni di lavoro, in particolare delle infrastrutture di ricerca, nonché opportunità di avanzamento di carriera e la libertà accademica. Il fenomeno della "fuga di cervelli" e quello della "circolazione di cervelli", che saranno approfonditi più avanti, rappresentano altrettante problematiche per l'offerta e l'elaborazione delle politiche nell'ambito dell'istruzione superiore.

### **Educatori oltre il settore formale**

Dobbiamo, infine, ricordare il ruolo essenziale degli educatori nell'assicurare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita anche al di fuori dei sistemi di istruzione formale. L'importanza del loro ruolo è testimoniata dalla crescita in tutto il mondo di programmi di formazione destinati a educatori che lavorano in vari contesti non formali e informali. Essi favoriscono opportunità di apprendimento in centri comunitari, organizzazioni religiose, centri di formazione tecnica e professionale, programmi di alfabetizzazione, associazioni di volontariato, gruppi giovanili, programmi sportivi e artistici. L'importanza di queste opportunità di apprendimento per lo sviluppo e il benessere degli individui e delle comunità è notevole.

Dobbiamo ricordare il ruolo essenziale degli educatori nell'assicurare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita anche al di fuori dei sistemi di istruzione formale.



# 3. Elaborazione delle politiche educative in un mondo complesso



# 3. Elaborazione delle politiche educative in un mondo complesso

La globalizzazione rappresenta sempre più una sfida per l'autonomia degli Stati-nazione e rende più complessa l'elaborazione delle politiche. In effetti, l'attività economica è sempre più globalizzata, ma è a livello nazionale che continuano a essere elaborate e attuate le decisioni politiche. Di conseguenza, è sempre più difficile per le autorità nazionali responsabili dell'elaborazione delle politiche riuscire ad affrontare e regolare le conseguenze che la globalizzazione ha sullo sviluppo nazionale, come dimostrano, per esempio, l'impatto della crisi economica mondiale del 2008 e l'aumento della disoccupazione giovanile, anche nei Paesi del Nord. Analogamente, anche la crescente mobilità degli studenti e dei lavoratori oltre i confini nazionali, così come i nuovi scenari aperti dalla circolazione dei cervelli e le nuove forme di impegno civico rappresentano nuove sfide per le politiche nazionali. In questa sezione esamineremo alcuni esempi di come questi fenomeni influenzano le politiche educative.

## ■ **Crescente divario tra educazione e occupazione**

### **Bassa crescita occupazionale e aumento della vulnerabilità**

L'intensificarsi della globalizzazione economica sta generando modelli caratterizzati da bassa crescita occupazionale, aumento della disoccupazione giovanile e precariato, un fenomeno che sta interessando sia le società del Nord che del Sud del mondo. La bassa crescita dell'occupazione che ha di recente colpito alcune regioni d'Europa ha costretto una nuova generazione di giovani a dover fare i conti con la prospettiva di entrare nel mondo del lavoro tardivamente o di non entrarci per niente. È opportuno, tuttavia, ricordare le difficoltà, peraltro non nuove, legate all'effettiva spendibilità delle competenze acquisite attraverso l'educazione e la formazione nel mondo del lavoro,



dove è spesso difficile fare combaciare la domanda con l'offerta<sup>94</sup>. Dobbiamo inoltre notare che la disoccupazione giovanile, benché sintomo di un divario tra l'educazione, la formazione e l'occupazione, è anche legata a scelte di politica economica e responsabilità politiche. Tuttavia, le attuali tendenze in materia di occupazione stanno rimettendo in discussione l'antico legame tra educazione formale e occupazione, legame su cui si fondano le pratiche e i dibattiti internazionali sullo sviluppo che, già da tempo, hanno razionalizzato gli investimenti nel capitale umano.

## Aumento della frustrazione tra i giovani

La sempre maggiore scarsità di lavori appropriati sta causando crescente frustrazione tra le famiglie e i giovani laureati di tutto il mondo. I più alti livelli di studio raggiunti dai giovani, e dai lavoratori più in generale, stanno portando a una maggiore concorrenza nella ricerca occupazionale. In molti Paesi, in particolare quelli del Sud, l'entrata di un gran numero di giovani, che spesso sono i primi delle loro comunità ad avere beneficiato di un maggiore accesso all'educazione, in un mercato del lavoro sempre più ristretto sta accentuando il divario tra le aspirazioni create dall'educazione formale e la realtà caratterizzata da una scarsa occupazione. Molti di coloro che per la prima volta accedono all'educazione formale non potranno più raccogliere i frutti che speravano di ottenere grazie ai loro titoli di studio: un posto di lavoro e la promessa di un futuro migliore. Cresce la disillusione in alcuni segmenti della società e in vari Paesi nei confronti dell'educazione come mezzo efficace di ascesa sociale e fonte di maggiore benessere. La speranza di una mobilità sociale ascendente stimolata, sin dagli anni '90, dall'enorme espansione dell'accesso all'educazione, si sta spegnendo non solo in molti Paesi del Sud, ma anche del Nord. I giovani cominciano a rimettere in discussione la "redditività" di percorsi didattici tradizionali "di alto livello"<sup>95</sup>.

Cresce la disillusione in alcuni segmenti della società e in vari Paesi nei confronti dell'educazione come mezzo efficace di ascesa sociale e fonte di maggiore benessere.

Ciononostante, è essenziale esaminare e capire meglio le dinamiche di questa transizione dei giovani dal mondo dell'educazione e della formazione a quello del lavoro. Il prolungamento di questo periodo di transizione può essere dovuto a vari motivi, non tutti legati a una mancata corrispondenza tra i profili delle competenze e i bisogni del mercato del lavoro. Anche se questo periodo di transizione può essere visto come economicamente "improduttivo", per alcuni giovani può anche rappresentare un importante periodo di apprendimento attraverso l'impegno sociale, il volontariato, i viaggi, il tempo libero, le arti e altre attività. Inoltre, una gioventù istruita, anche se non attiva nel mondo del lavoro, può essere in prima linea nell'impegno civile, sociale e politico.

<sup>94</sup> Si veda, per esempio: Blaug, M. 1965. The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain. *The Manchester School*. Vol. 33.

<sup>95</sup> Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. New York, Routledge.

## Riconsiderare il legame tra l'educazione e un mondo del lavoro in rapida evoluzione

Diverse soluzioni sono state proposte per colmare il divario tra educazione formale, formazione e mondo del lavoro, tra cui la riqualificazione professionale dei lavoratori, programmi che offrano una seconda opportunità e partenariati più forti con le aziende. Si osserva inoltre un maggiore interesse per le competenze professionali adatte alla carriera. Di fatto, il ritmo incalzante del progresso scientifico e tecnologico rende sempre più difficile prevedere quali saranno le nuove professioni e di quali competenze si avrà bisogno in futuro. Questa situazione ha stimolato gli sforzi a favore di un'educazione più reattiva e di competenze professionali più flessibili e diversificate, capaci cioè di rispondere meglio alle esigenze in rapida evoluzione. In altre parole, bisogna garantire che gli individui siano più resilienti e in grado di sviluppare e utilizzare efficacemente le proprie competenze adattive<sup>96</sup>. Queste competenze spesso mettono l'accento su ciò che generalmente si conosce come "competenze trasversali", "competenze del XXI secolo", ma anche come "competenze non cognitive", ossia comunicazione, alfabetizzazione digitale, capacità di risolvere problemi, lavoro di squadra e imprenditorialità.

---

### Riquadro 14. Promuovere opportunità di lavoro per i giovani

Si fa spesso notare che, data la complessità del problema dell'occupazione giovanile, le soluzioni proposte rimarranno limitate e marginali se i principali interessati non si impegneranno insieme, proponendo strategie chiare e di ampio respiro. Questo approccio collettivo per ottenere risultati migliori si è rivelato efficace in diversi settori e aree geografiche.

In Sudafrica, dove due sudafricani su tre tra i 18 e i 28 anni sono disoccupati, l'acceleratore dell'occupazione giovanile "Harambee" sta aiutando un gruppo scelto di giovani a basso reddito a trovare un primo impiego nel settore privato. L'iniziativa, anche se attualmente su piccola scala, costituisce un modello positivo a favore di un maggiore coinvolgimento del settore privato. Alcune delle più grandi aziende in Sudafrica, operanti nei settori della vendita al dettaglio, alberghiero e turistico, stanno collaborando per creare posti di lavoro. La Banca sudafricana per lo sviluppo ha istituito un Fondo per l'occupazione che fornisce risorse, grazie anche al contributo di investitori privati e datori di lavoro, che consentono a Harambee di potenziare i suoi programmi.

In Costa Rica, l'Associazione delle imprese che operano nel settore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (CAMTIC) ha lanciato il programma "Specialist" finalizzato a dotare i giovani vulnerabili delle competenze informatiche necessarie affinché possano ottenere un lavoro nel settore informatico che conta migliaia di posti vacanti. Gli istituti educativi, in collaborazione con aziende informatiche come Cisco, Microsoft e altre, hanno ideato dei corsi di formazione certificati che, combinando competenze

---

<sup>96</sup> UNESCO. 2011. *Education and Skills for Inclusive and Sustainable Development Beyond 2015*. Documento di riflessione della task force dell'UNESCO sull'Agenda internazionale di sviluppo post-2015. Parigi, UNESCO.

trasversali e formazione tecnica e linguistica, si traducono in posti di lavoro caratterizzati da retribuzioni da tre a cinque volte superiori rispetto al salario minimo del Paese.

Fonte: Banerji, A., Lopez, V., McAuliffe, J., Rosen, A., e Salazar-Xirinachs, J.M., con Ahluwalia, P., Habib, M., e Milberg, T. 2014. *An 'E.Y.E.' to the Future: Enhancing Youth Employment. Education and Skills 2.0: New Targets and Innovative Approaches*. Ginevra, Forum economico mondiale.

Sorgono così alcune domande chiave. Come si può rafforzare il legame tra educazione e occupazione? Come si può promuovere il valore economico e sociale dell'educazione e della formazione nel contesto attuale? Come si può accrescere la pertinenza dell'educazione, soprattutto dell'istruzione secondaria, rendendola più rispondente alla vita dei giovani studenti e alle loro prospettive di lavoro? Sono sufficienti le misure attuali? In definitiva, la soluzione è la creazione di posti di lavoro tramite il rafforzamento della responsabilità dello Stato nell'elaborazione di solide politiche occupazionali. L'educazione da sola non può risolvere il problema della disoccupazione. Rivedere il modello dominante di sviluppo economico non solo è necessario, ma rappresenta anche un'occasione per ripensare il legame esistente tra educazione e mondo del lavoro. Da ultimo, è importante riconoscere l'importanza dell'apprendimento e del riapprendimento che continuano anche al di fuori dei sistemi formali di istruzione e formazione. Si possono, infatti, sviluppare competenze utili anche attraverso l'autoapprendimento, l'apprendimento tra pari, l'apprendimento sul posto di lavoro (tramite stage e tirocini), la formazione professionale continua, o attraverso altre esperienze di apprendimento e sviluppo delle competenze al di fuori dei sistemi di istruzione e di formazione formali. È pertanto necessario esplorare nuovi approcci all'educazione e allo sviluppo delle competenze che siano in grado di sfruttare appieno il potenziale di tutti i contesti di apprendimento.

L'educazione da sola non può risolvere il problema della disoccupazione.

## ■ Riconoscimento e validazione dell'apprendimento in un mondo in movimento

### Cambia l'andamento della mobilità delle persone

La mobilità delle persone, sia a livello internazionale che all'interno dei singoli Paesi, è ai massimi livelli della storia<sup>97</sup>. Una persona su sette nel mondo, ossia circa 1 miliardo di persone, può considerarsi "in movimento" nel mondo di oggi<sup>98</sup>. Mentre continuano i flussi migratori Sud-Nord, i flussi migratori Sud-Sud crescono sempre più rapidamente e in futuro potrebbero aumentare anche più velocemente<sup>99</sup>. Inoltre, la "mutevole geografia della

<sup>97</sup> Rio+20, UNCSO. 2012. Migration and sustainable development. *Rio 2012 Issues Briefs*. N. 15, p. 1.

<sup>98</sup> Organizzazione internazionale per le migrazioni. 2011. *World Migration Report 2011. Communicating effectively about migration*. Ginevra, Organizzazione internazionale per le migrazioni.

<sup>99</sup> UN DESA. 2011. *Urban Population, Development and the Environment*. New York, Nazioni Unite.

crescita economica”<sup>100</sup>, con le sue conseguenze in termini di occupazione e benessere, sta spingendo un numero sempre maggiore di persone che vivono nel Nord a trasferirsi nel Sud<sup>101</sup>. Questi cambiamenti nell’andamento della mobilità delle persone hanno conseguenze importanti per l’educazione e l’occupazione.

## Dalla fuga di cervelli al guadagno di competenze

Alla luce delle tendenze demografiche globali, si prevede che la maggior parte della forza lavoro del mondo sarà in futuro ubicata nel Sud. Si stima che, entro il 2030, l’India, “fucina di talenti”, fornirà da sola il 25% della forza lavoro mondiale. Questi modelli di circolazione di cervelli sollevano preoccupazioni circa il finanziamento pubblico dell’educazione e dello sviluppo delle competenze, dato che una parte significativa di questa forza lavoro migra per vivere e lavorare all’estero. Secondo alcune stime relative al 2012, il costo di questa “fuga di capitale umano” dall’India sarebbe pari a 2 miliardi di dollari USA<sup>102</sup>. Si deve tuttavia notare che la fuga di cervelli può anche tradursi in un guadagno di competenze, in quanto i migranti danno vita a delle reti della diaspora e diventano delle risorse nella misura in cui convogliano flussi di capitale nonché tecnologici verso i propri Paesi di origine<sup>103</sup>.

---

### Riquadro 15. Inversione dei flussi migratori a Bangalore e Hyderabad

Bangalore e Hyderabad sono considerate “città leader a livello mondiale” e vantano uno status di nicchia nel settore delle tecnologie dell’informazione. Durante gli anni ‘70 e ‘80, l’India temeva di perdere la sua forza lavoro a vantaggio dell’Occidente, in particolare degli Stati Uniti, attraverso un fenomeno noto come la “fuga dei cervelli”. Più recentemente, però, si osserva una chiara inversione di questa fuga di cervelli, in quanto sempre più professionisti indiani formati negli Stati Uniti stanno facendo ritorno al proprio Paese di origine per sfruttare nuove opportunità di crescita e occupazione. Questi lavoratori qualificati e attivi a livello transnazionale hanno un impatto nei diversi settori dell’economia, sulle infrastrutture sociali e materiali di Bangalore e Hyderabad, ma anche sulla creazione e sul rafforzamento dei legami transnazionali tra India e Stati Uniti.

Fonte: Chacko, E., 2007. From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India’s globalizing high tech cities. *GeoJournal*, 68 (2), pp. 131-140.

---

---

<sup>100</sup> OCSE. 2011. *Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World*. Parigi, OCSE.

<sup>101</sup> OIM 2013. Migrant, Well-Being and Development. *World Migration Report 2013*. Ginevra, OIM; OCSE. 2013. OCSE, *International Migration Outlook 2008*. Parigi. OCSE

<sup>102</sup> Winthrop, R. e Bulloch, G. 2012. *The Talent Paradox: Funding education as a global public good*. Brookings Institution. [www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop](http://www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>103</sup> Morgan, W. J., Appleton, S. e Sives, A. 2006. *Teacher mobility, brain drain and educational resources in the Commonwealth*. Educational Paper N. 66. Londra, Ministero per lo sviluppo internazionale del governo del Regno Unito.

## Maggiore mobilità di lavoratori e studenti

Oltre all'incremento degli spostamenti della manodopera qualificata oltre i confini nazionali, si assiste anche ad una maggiore mobilità dei lavoratori da una professione all'altra. Questa crescente mobilità professionale e geografica ha reso necessaria l'introduzione di Quadri nazionali delle qualificazioni in circa 140 Paesi del mondo e, analogamente, sono apparsi dei Quadri regionali delle qualificazioni, spesso ispirati al Quadro europeo delle qualificazioni. Resta comunque il fatto che la vasta portata del fenomeno migratorio e la sua mutevolezza stanno complicando e globalizzando la mobilità della manodopera qualificata in tutte le regioni del mondo.

Anche il numero degli studenti "mobili" a livello mondiale è aumentato in modo considerevole nel primo decennio del XXI secolo e si prevede che continuerà a crescere. Di conseguenza, le convenzioni regionali sul riconoscimento dei titoli di studio, lauree e diplomi di insegnamento superiore non sono più sufficienti a rispondere all'internazionalizzazione dell'istruzione superiore e alla crescente mobilità degli studenti.

La mobilità degli studenti, infatti, non si limita più alla loro circolazione tra gli istituti del sistema educativo formale, ma comprende anche una crescente mobilità attraverso gli spazi dell'apprendimento formale, non formale e informale. Questa situazione pone il problema della valutazione e della convalida delle conoscenze e delle competenze, indipendentemente dai molteplici percorsi attraverso cui vengono acquisite.

## Crescente interesse per le valutazioni dell'apprendimento su vasta scala: benefici e rischi

Il tradizionale interesse per i contenuti dei programmi educativi e formativi si sta ora spostando verso il riconoscimento, la valutazione e la convalida delle conoscenze acquisite. Oltre ai quadri delle qualificazioni nazionali e regionali basati sui risultati, stanno acquistando rilievo anche le valutazioni su vasta scala dei livelli di competenze raggiunti dagli adulti, come per esempio il Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti (PIAAC) dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE). Per quanto riguarda gli studenti, le preoccupazioni per la qualità dell'insegnamento hanno portato, nel corso degli ultimi venti anni, a un considerevole aumento del numero e della portata delle valutazioni dell'apprendimento su vasta scala<sup>104</sup>. Queste ultime possono rivelarsi dei preziosi strumenti per richiamare alla responsabilità nazionale gli investitori pubblici e privati

Il tradizionale interesse per i contenuti dei programmi educativi e formativi si sta ora spostando verso il riconoscimento, la valutazione e la convalida delle conoscenze acquisite.

<sup>104</sup> UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Parigi, UNESCO.

nel settore dell'educazione, in particolare monitorando i risultati di apprendimento delle persone che risultano essere più svantaggiate nei sistemi educativi. Eppure, anche queste valutazioni suscitano preoccupazione in quanto rischiano di compromettere la qualità, la pertinenza e la diversità delle esperienze educative, incoraggiando l'insegnamento finalizzato al superamento della prova e, di conseguenza, l'omogeneizzazione dei curricula<sup>105</sup>. Le politiche educative, inoltre, tendono a focalizzarsi solo su una ristretta gamma di risultati didattici. I rischi connessi alle valutazioni su vasta scala sono particolarmente elevati se queste ultime, anziché servire a orientare le politiche educative, vengono utilizzate per altri fini, come la determinazione degli stipendi dei docenti o la compilazione delle classifiche degli istituti scolastici.

## **Verso sistemi di apprendimento aperti e flessibili lungo tutto l'arco della vita**

Il riconoscimento e la convalida delle conoscenze e delle competenze acquisite attraverso molteplici percorsi di apprendimento sono comunque parte di un quadro di apprendimento che abbraccia l'intero arco della vita. Come abbiamo detto, i cambiamenti sociali rendono ancora più evidente la necessità di un'educazione

I cambiamenti sociali rendono ancora più evidente la necessità di un'educazione integrale lungo tutto l'arco della vita.

integrale lungo tutto l'arco della vita. Il concetto non è nuovo, ma mantiene la sua importanza come mezzo per sistematizzare e organizzare l'apprendimento in maniera globale ed equa<sup>106</sup>, ponendo al centro l'empowerment degli studenti di tutte le età<sup>107</sup>. Di fronte alle sfide legate al progresso tecnologico e scientifico e alla crescita esponenziale delle informazioni e della conoscenza di cui si è parlato, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita assume un'importanza cruciale per far fronte ai nuovi modelli occupazionali, permettendo di acquisire il tipo e il livello di competenze di cui gli individui e le società hanno bisogno.

La messa in atto di sistemi di apprendimento aperti e flessibili lungo l'intero arco della vita dipende dai meccanismi di riconoscimento, convalida e valutazione delle conoscenze e delle competenze nei vari spazi educativi e di lavoro:

<sup>105</sup> Per saperne di più sulla tendenza verso la globalizzazione dei curricula si veda, per esempio, Baker, D. e Letendre, GK 2005. *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford CA, Stanford University Press. Si veda anche: IBE UNESCO. 2013. *Learning in the post-2015 education and development agenda*. Ginevra, IBE UNESCO. Testo disponibile in inglese, francese, spagnolo e arabo.

<sup>106</sup> Cfr., ad esempio: UNESCO. 2014. *The Muscat Agreement*. Global Education for All Meeting. Mascate, Oman 12-14 maggio 2014, ED-14/EFA/ME/3 e Nazioni Unite. 2014. *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. New York, Assemblea generale delle Nazioni Unite.

<sup>107</sup> UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. *Annual Report 2009*. Amburgo, Istituto UNESCO per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

- **Riunire sistemi di qualifiche trasparenti e basati sui risultati**

È in questo spirito che la terza Conferenza internazionale sull'educazione e la formazione tecnica e professionale (Shanghai 2012) ha emesso la seguente raccomandazione: "Sostenere percorsi flessibili e l'acquisizione, il riconoscimento e il trasferimento dell'apprendimento individuale attraverso sistemi di qualifiche trasparenti, ben articolati e basati sui risultati".

- **Verso "Livelli di riferimento mondiali" per il riconoscimento dell'apprendimento?**

A seguito della massiccia crescita della mobilità interregionale dei lavoratori si stanno conducendo degli studi di fattibilità per l'elaborazione di Livelli di riferimento mondiali finalizzati al riconoscimento delle conoscenze e delle competenze a livello mondiale<sup>108</sup>.

- **Verso una convenzione internazionale per il riconoscimento dell'insegnamento superiore**

L'UNESCO, volendo andare oltre le convenzioni regionali per il riconoscimento dell'insegnamento superiore, ha iniziato a esplorare la possibilità di elaborare una convenzione internazionale per il riconoscimento dell'insegnamento superiore.

## ■ Ripensare l'educazione alla cittadinanza in un mondo plurale e interconnesso

### Nuove espressioni di cittadinanza

L'istruzione pubblica ha sempre avuto un'importante funzione sociale, civile e politica, una funzione che è legata all'identità nazionale, alla creazione di un senso di destino comune e alla formazione della cittadinanza. La nozione di cittadinanza si riferisce all'appartenenza di un individuo a una comunità politica definita all'interno di uno Stato-nazione. La cittadinanza, in quanto tale, può essere una nozione controversa, soggetta a diverse interpretazioni, in particolare nelle società divise. I diritti fondamentali legati alla cittadinanza possono essere negati a gruppi minoritari, per esempio i gruppi di rifugiati e migranti. Oggi la definizione di cittadinanza rimane incentrata sullo Stato-nazione, ma il concetto e la pratica stanno cambiando sotto l'influenza della globalizzazione<sup>109</sup>. Le comunità politiche e sociali transnazionali, la società civile e l'attivismo sono espressioni dell'avvento di nuove forme di cittadinanza "post-nazionale"<sup>110</sup>. Con la creazione di nuovi spazi economici, sociali e culturali al di là degli Stati-nazione, la globalizzazione sta portando alla creazione di nuove forme di identificazione e di mobilitazione che vanno oltre i confini dello Stato nazionale.

---

<sup>108</sup> Keevy, J. e Chakroun, B. 2015. *The use of level descriptors in the twenty-first century*. Parigi, UNESCO.

<sup>109</sup> Adattato da Tawil, S. 2013. Education for 'global citizenship': A framework for discussion. *ERF Working Papers*, N. 7. Parigi, UNESCO.

<sup>110</sup> Sassen, S. 2002. Towards Post-national and Denationalized Citizenship. E.F. Isin e B.S. Turner (eds), *Handbook of Citizenship Studies*, Londra, Sage Publications Ltd, pp. 277-291.

## Sfide per l'educazione nazionale

Ne consegue che il ruolo dello Stato nella definizione e formazione della cittadinanza è sempre più rimesso in discussione dalla comparsa di forme transnazionali di cittadinanza. Questo è vero anche se lo Stato rimane il luogo essenziale della cittadinanza, sia

Il ruolo dell'educazione formale nella socializzazione civica e politica deve fare i conti con l'influenza dei nuovi spazi, delle nuove relazioni e dinamiche che i media digitali offrono.

“come ordinamento giuridico formale e progetto normativo sia come aspirazione”<sup>111</sup>. Le nuove tecnologie della comunicazione e i social media sono il catalizzatore essenziale di questa trasformazione, in particolare tra i giovani. Di fatto, la gioventù di oggi rappresenta una formidabile opportunità poiché si tratta della generazione più istruita, informata e connessa della storia dell'umanità. I giovani sono sempre più impegnati in modi alternativi di attivismo civile, sociale e politico, alimentato dai social media e dalle tecnologie che offrono loro nuove vie di mobilitazione, collaborazione e innovazione. Il ruolo dell'educazione formale nella socializzazione civica e politica deve fare i conti con l'influenza dei nuovi spazi, delle nuove relazioni e dinamiche che i media digitali offrono. Inoltre, il nuovo mondo digitale, caratterizzato da

blog, Facebook, Twitter e da altri mezzi di comunicazione sociale, ci impone di ripensare le nozioni chiave e le differenze tra il settore pubblico e il settore privato.

## Riconoscimento della diversità culturale e rifiuto dello sciovinismo culturale

Vi è un crescente riconoscimento della diversità culturale, sia quella storicamente inerente agli Stati-nazione (comprese le minoranze linguistiche e culturali e le popolazioni indigene) sia quella derivante dalla migrazione. I flussi migratori, in particolare, stanno portando a una maggiore diversità culturale all'interno dei sistemi educativi, sul posto di lavoro e nella società in generale. Si osserva, tuttavia, anche una recrudescenza dello sciovinismo culturale e della mobilitazione politica identitaria che costituiscono una grave minaccia per la coesione sociale in tutto il mondo. Se da un lato la diversità culturale può essere fonte di arricchimento, dall'altro può anche generare conflitti se la coesione sociale è messa a dura prova.

## Promuovere la cittadinanza responsabile e la solidarietà in un mondo globale<sup>112</sup>

L'educazione gioca un ruolo chiave nella promozione delle conoscenze che abbiamo bisogno di acquisire: in primo luogo, la consapevolezza del destino comune che condividiamo con l'ambiente locale, nazionale, sociale, culturale e politico e con l'umanità nel suo insieme; in secondo luogo, la sensibilità nei confronti delle difficoltà

<sup>111</sup> Ibid.

<sup>112</sup> Tawil, op.cit.



legate allo sviluppo delle comunità grazie alla comprensione dell'interdipendenza dei modelli che descrivono i cambiamenti sociali, economici e ambientali a livello locale e globale; e in terzo luogo, un impegno a partecipare ad azioni civiche e sociali, sulla base di un senso di responsabilità individuale nei confronti delle comunità, a livello locale, nazionale e mondiale.

- **Celebrare la diversità culturale nell'educazione**

L'educazione dovrebbe celebrare la diversità culturale. Una maggiore diversità nell'educazione può migliorare la qualità dell'insegnamento facendo scoprire sia agli educatori sia agli studenti la molteplicità dei punti di vista e la diversità delle esperienze vissute. È necessario evidenziare la dimensione culturale dell'educazione, nello spirito della Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale (2001) e della Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali (2005)<sup>113</sup>.

- **Incoraggiare l'elaborazione di politiche inclusive**

Una maggiore diversità rende difficile il raggiungimento del consenso nell'elaborazione di quelle politiche educative che più direttamente influenzano e modellano l'identità. Questo aspetto è forse maggiormente evidente nella scelta della lingua (o delle lingue) di insegnamento e dei contenuti dell'educazione alla cittadinanza, compresi lo studio della storia, della geografia, della religione e gli studi sociali nelle società multiculturali. Processi più inclusivi di consultazione sulle principali questioni relative alle politiche educative sono essenziali per garantire un'educazione alla cittadinanza costruttiva in un mondo caratterizzato dalla diversità.

## ■ La governance globale dell'educazione e l'elaborazione delle politiche nazionali

### Nuove forme di governance globale

I sistemi che stabiliscono norme e regolamenti per disciplinare la fornitura di beni globali – come l'educazione – non sono nuovi, ma stanno diventando più complessi. Tradizionalmente questi sistemi erano di responsabilità dei governi nazionali e delle organizzazioni intergovernative, ma è opportuno constatare che è in aumento la partecipazione di diversi di attori non statali. “Si contano attualmente una miriade di realtà governative e non governative, a scopo di lucro e senza scopo di lucro, coinvolte in diversi accordi di governance a livello globale – a volte anche contrastanti”<sup>114</sup>. Il risultato è un progressivo spostamento della sede dell'autorità dallo Stato verso il

---

<sup>113</sup> Sharp, J. e Vally, R. 2009. Unequal cultures? Racial integration at a South African university and Stoczowski, W. 2009. UNESCO's doctrine of human diversity: a secular soteriology? *Anthropology Today*, 25 (3) giugno 2009, pp. 3-11.

<sup>114</sup> NORRAG. 2014. Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report. [www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html](http://www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html) [Consultato a febbraio 2015].

I meccanismi di governance a livello globale sono diventati più complessi.

livello globale, dove il potere è esercitato non solo da organizzazioni intergovernative, ma anche, sempre più spesso, da organizzazioni della società civile, imprese, fondazioni e think tank. I meccanismi di governance a livello globale sono diventati più complessi, come rivelano alcune iniziative multilaterali tra cui il Partenariato globale per l'educazione (GPE). La potenziale influenza dei meccanismi di governance globale in materia di educazione e sviluppo delle competenze è, senza dubbio, più controversa che in altri settori di sviluppo, come per esempio quello della sanità, e questo a causa della natura essenzialmente politica delle politiche educative nazionali e delle molteplici e interconnesse dimensioni etiche, culturali, economiche, sociali e civiche che caratterizzano tali politiche.

### Dati necessari per favorire la responsabilizzazione

I dati sono di vitale importanza per la governance e la responsabilizzazione delle diverse parti interessate e coinvolte nell'educazione pubblica a livello sia nazionale che globale. A livello nazionale, è fondamentale che le autorità educative siano in grado di giustificare come una quota significativa della spesa pubblica (integrata da notevoli investimenti privati) serva, di fatto, a garantire a tutti i bambini, giovani e adulti il diritto a un'educazione di base che assicuri un apprendimento efficace e pertinente. È inoltre essenziale che le autorità nazionali possano dimostrare di essere in grado di garantire pari opportunità nell'accesso all'educazione e alla formazione successive all'educazione di base. I dati a livello globale sono sempre più standardizzati e quantificabili sotto forma di indicatori, indici compositi e statistiche comparabili a livello internazionale, senza dimenticare i dati relativi alle valutazioni su vasta scala, strumenti che sono utilizzati per il monitoraggio, l'analisi comparativa e la compilazione delle classifiche<sup>115</sup>. Tali dati sono sempre più utilizzati per informare, ma anche per legittimare, le decisioni politiche e gli investimenti nell'educazione.

Parte proprio da questi presupposti l'appello a favore di una "rivoluzione dei dati" relativi alle varie dimensioni dello sviluppo<sup>116</sup>. Infatti, la definizione di obiettivi globali nell'ambito degli OSM e dell'iniziativa Educazione per tutti (EPT) ha incoraggiato, sin dal 2000, la comunicazione di dati nazionali aggregati che molto spesso mascherano la portata delle disuguaglianze e delle disparità all'interno dei singoli Paesi. Se la nostra preoccupazione è garantire l'*equità* fornendo opportunità di apprendimento efficace e pertinente per tutti, si dovrebbe consentire la comunicazione di dati molto più disaggregati nella definizione degli obiettivi nazionali. La raccolta dei dati e il loro utilizzo deve andare oltre i tradizionali fattori di discriminazione come il genere e la residenza urbana o rurale, per includere il reddito e, ove possibile, lo status di

<sup>115</sup> Ibid. Comprendono statistiche PISA, PIACC, UIS, OCSE, e SABER.

<sup>116</sup> Nazioni Unite. 2013. *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies for sustainable development*. Rapporto del Gruppo di alto livello di eminenti personalità sull'Agenda di sviluppo post-2015. New York, Nazioni Unite.

minoranza. Questo è fattibile tramite un migliore utilizzo di set di dati diversi, come per esempio le inchieste relative al tenore di vita delle famiglie, alla salute o al lavoro.

## **Cambiare i modelli di finanziamento dell'educazione**

Più aumenta l'accesso all'istruzione di base e post-obbligatoria più diventano evidenti le pressioni cui è sottoposto il finanziamento pubblico dei sistemi formali di educazione e formazione. È perciò necessario sfruttare più efficacemente queste risorse limitate, facendo in modo che la spesa pubblica per l'educazione diventi più responsabile e trovando, al tempo stesso, modi di integrarla attraverso una maggiore capacità fiscale, la richiesta di maggiori aiuti ufficiali allo sviluppo e nuovi partenariati con attori non statali. I donatori svolgono già da tempo un ruolo cruciale in quanto integrano la spesa pubblica nazionale per l'istruzione di base. Constatiamo che le "Dichiarazioni pubbliche di organizzazioni multilaterali suggeriscono un forte impegno a favore dell'educazione. Inoltre, le indagini condotte nei Paesi in via di sviluppo tra i soggetti interessati, in particolare in seno ai governi, nella società civile e nel settore privato, evidenziano l'urgenza di assicurare un maggiore e più ampio sostegno all'educazione. Tuttavia, nonostante le dichiarazioni di intenti e il riconoscimento della priorità dell'educazione, gli aiuti che le organizzazioni multilaterali destinano all'educazione di base sono in diminuzione rispetto ad altri settori"<sup>117</sup>. Questo declino arriva proprio nel momento in cui alcuni Paesi ne hanno più bisogno<sup>118</sup>. Infatti, la quota di aiuti internazionali destinata all'educazione pubblica rimane fondamentale per molti Paesi a basso reddito. In nove di essi, tutti situati nell'Africa sub-sahariana, gli aiuti internazionali rappresentano oltre un quarto della spesa pubblica per l'educazione<sup>119</sup>. Inoltre, l'intensificarsi del fenomeno della circolazione dei cervelli oltre i confini nazionali rende opportuna un'azione collettiva globale, in particolare per finanziare la creazione di un meccanismo in grado di integrare la spesa pubblica nazionale per l'educazione come bene pubblico globale<sup>120</sup>.

## **L'influenza dei donatori sull'elaborazione delle politiche nazionali**

I donatori non solo forniscono gli aiuti allo sviluppo per integrare le risorse nazionali di cui i Paesi hanno tanto bisogno, ma esercitano anche un'enorme influenza sull'elaborazione delle politiche educative, con effetti che possono essere sia positivi che negativi. Ad esempio, il Fondo della società civile per l'educazione e il Partenariato globale per l'educazione (GPE) hanno promosso il coinvolgimento della società civile

---

<sup>117</sup> Pauline, R. e Steer, L. 2013. *Financing for Global Education Opportunities for Multilateral Action: A report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All*. Centro per l'educazione universale (CUE) della Brookings Institution e UNESCO EFA GMR. Tratta di questioni riguardanti il finanziamento dell'educazione di base (L'educazione di base in pericolo). [www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%20%20webv2.pdf](http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%20%20webv2.pdf) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>118</sup> Bokova, I. 2014. Discorso di apertura. *Meeting internazionale per l'Educazione per tutti*. 12-14 maggio 2014. Mascate, Sultanato dell'Oman. [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED\\_new/pdf/UNESCO-DG.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>119</sup> UNESCO. 2012. *Youth and skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report 2012*. Parigi, UNESCO, p. 146.

<sup>120</sup> Winthrop, R. e Bulloch, G. 2012.

in Gruppi locali educativi. Questa iniziativa permette alla società civile di contribuire, insieme con i governi e i donatori, all'elaborazione di programmi educativi e di monitorare i progressi verso il raggiungimento degli obiettivi EPT<sup>121</sup>. Tuttavia, quando i donatori impongono condizioni o regole per la concessione degli aiuti, i governi possono vedersi costretti a modificare le proprie politiche<sup>122</sup>. La tendenza attuale di finanziare in base ai risultati ottenuti, adottata da numerose agenzie donatrici, pur raggiungendo gli obiettivi prefissati, può risultare in contrasto con le politiche dei singoli Paesi e ostacolare la creazione di soluzioni nazionali, elaborate dagli Stati stessi, sostenibili e adatte al contesto locale. I donatori dovrebbero pertanto sostenere i governi, la società civile locale e le parti interessate nell'elaborazione e attuazione di politiche che tengano conto delle aspirazioni, priorità, contesti e condizioni nazionali.

### **Cambiare le dinamiche della cooperazione internazionale**

Le dinamiche degli aiuti internazionali sono cambiate notevolmente dopo la pubblicazione del Rapporto Delors (1996) e l'adozione degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (2000).

Le dinamiche degli aiuti internazionali sono cambiate notevolmente dopo la pubblicazione del Rapporto Delors (1996) e l'adozione degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (2000). Mentre i flussi di aiuto Nord-Sud rimangono cruciali, la cooperazione Sud-Sud e triangolare giocano un ruolo sempre più importante nello sviluppo internazionale. Anche la crisi economica e finanziaria globale e l'affermarsi di nuove potenze economiche hanno contribuito a cambiare le relazioni tra gli Stati, creando una nuova architettura internazionale. Poiché i Paesi si trovano ad affrontare problemi sempre più simili (disoccupazione, disuguaglianze, cambiamenti climatici, ecc.) è opportuno che i principi di universalità

e integrazione diventino le caratteristiche essenziali della futura agenda di sviluppo post-2015. L'universalità, di fatto, implica che tutti i Paesi cambino i propri percorsi di sviluppo, ognuno con i propri approcci e secondo le proprie circostanze. Questo nuovo paradigma ci incoraggia a pensare in termini di responsabilità condivisa per un futuro comune.

<sup>121</sup> Sito internet del Partenariato globale per l'educazione [www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund](http://www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>122</sup> Moyo, D. 2009. *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa*. Londra, Penguin Books.

# 4. L'educazione come bene comune?



# 4. L'educazione come bene comune?

« Considerando l'educazione come fine a se stessa, riconosciamo che la conoscenza è un valore supremo. »

Abul Kalam Azad, Ministro dell'Istruzione dell'India (1947-1958)

Se si vuole ripensare l'educazione in un nuovo contesto globale è necessario riconsiderare non solo le finalità dell'educazione, ma anche come l'apprendimento è *organizzato*. Di fronte alla diversificazione dei partenariati e allo sfumare dei confini tra pubblico e privato, è necessario ripensare i principi che guidano la governance dell'educazione e, in particolare, il principio *normativo* dell'educazione come bene pubblico, nonché il modo in cui quest'ultimo dovrebbe essere inteso nel mutevole contesto delle interrelazione tra la società, lo Stato e il mercato<sup>123</sup>.

## ■ Il principio dell'educazione come bene pubblico messo in discussione

### Crescente richiesta di inclusione, trasparenza e responsabilità

Gli individui e le comunità stanno acquisendo maggiore autonomia grazie a una maggiore democrazia in molti Paesi e a un più facile accesso alla conoscenza, sia attraverso l'educazione formale sia attraverso l'uso delle tecnologie digitali. Questo fenomeno sta portando a un aumento di coloro che desiderano acere voce in capitolo riguardo agli affari pubblici e ai cambiamenti nelle modalità di governance a livello locale

<sup>123</sup> Morgan, W. J. e White, I. 2014. Education for Global Development: Reconciling society, state, and market. *Weiterbildung*, 1, 2014, pp. 38-41.

e globale. In particolare, aumentano le rivendicazioni a favore di una maggiore responsabilità, trasparenza, equità e uguaglianza negli affari pubblici. Nonostante i gruppi e le comunità desiderino far sentire la propria voce principalmente a livello locale e nazionale, le loro rivendicazioni riguardano sempre più questioni internazionali in merito ad aspetti di carattere globale. In particolare si rivendica un maggiore coinvolgimento degli attori non statali, siano essi organizzazioni della società civile o imprese, nella gestione degli affari pubblici a livello locale, nazionale e internazionale.

Questo vale anche per l'elaborazione delle politiche educative dove sia il settore pubblico che quello privato hanno interesse a contribuire alla costruzione di società della conoscenza inclusive. È evidente che questa crescente partecipazione sta avendo un impatto sugli orientamenti delle politiche curriculari, sui manuali scolastici e sulle politiche di discriminazione positiva.

Aumentano le rivendicazioni a favore di una maggiore responsabilità, trasparenza, equità e uguaglianza negli affari pubblici.

### **Aumenta il coinvolgimento del settore privato nell'educazione**

La tendenza verso una maggiore privatizzazione dell'educazione è in crescita a tutti i livelli di istruzione in tutto il mondo. Nell'ultimo decennio, infatti, sono aumentate le iscrizioni presso gli istituti privati, specialmente quelli di istruzione primaria nei Paesi a basso reddito, e quelli di istruzione post-secondaria non terziaria nelle economie più sviluppate e in Asia centrale<sup>124</sup>. La privatizzazione dell'educazione può essere intesa come il processo di trasferimento delle attività, dei beni, della gestione, delle funzioni e delle responsabilità in materia di educazione dallo Stato o da istituti pubblici a organizzazioni o enti privati<sup>125</sup>. Nel caso dell'insegnamento scolastico, questo processo può assumere diverse forme: scuole religiose, scuole private a basso costo, scuole finanziate con aiuti esteri, scuole internazionali gestite da organizzazioni non governative (ONG), scuole charter, a contratto o pagabili con voucher, scuole a domicilio e sostegno scolastico, e scuole orientate al mercato e a scopo di lucro<sup>126</sup>. Se da un lato il coinvolgimento del settore privato nell'educazione non è nuovo, "ciò che rappresenta una novità è la portata, l'ampiezza e la penetrazione di tali realtà in tutti gli aspetti dell'educazione"<sup>127</sup>.

<sup>124</sup> Banca dati UIS Periodo: 2000-2011.

<sup>125</sup> Adattato da: Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. Londra, Right to Education Project.

<sup>126</sup> Patrinos, H.A. et al. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education*. Washington, DC, Banca mondiale. Lewis L., e Patrinos H.A. 2012. *Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education*. Londra, CfBT Education Trust. Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. Londra, Right to Education Project.

<sup>127</sup> Macpherson, I., Robertson, S. e Walford, G. 2014. *Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, Symposium Books.

## L'impatto della privatizzazione sul diritto all'educazione

La privatizzazione dell'educazione può avere un impatto positivo per alcuni gruppi sociali: una maggiore disponibilità di opportunità di apprendimento, una maggiore scelta per i genitori e una più ampia gamma di piani di studio. Tuttavia, può anche avere effetti negativi derivanti da un insufficiente o inadeguato controllo o regolamentazione da parte delle autorità pubbliche (scuole senza licenza, assunzione di insegnanti non qualificati, assenza di garanzie di qualità), effetti che possono mettere a rischio la coesione sociale e la solidarietà. Un fatto particolarmente preoccupante è che "I gruppi marginalizzati non solo non possono beneficiare degli effetti positivi della privatizzazione, ma sono anche quelli che maggiormente ne subiscono gli effetti negativi"<sup>128</sup>. Inoltre, i costi di iscrizione stabiliti dagli istituti privati senza alcun controllo statale potrebbero compromettere l'accesso universale all'educazione. Più in generale, questo potrebbe avere un impatto negativo sul diritto a un'educazione di buona qualità e sulla parità di accesso alle opportunità educative.

Sono in aumento in tutto il mondo anche le lezioni private aggiuntive, o "istruzione parallela", che rappresentano una dimensione specifica della privatizzazione dell'educazione<sup>129</sup>. Spesso sintomo del mal funzionamento dei sistemi scolastici<sup>130</sup>, le lezioni private, al pari di altre forme di educazione privata, possono avere effetti sia positivi sia negativi sugli studenti e i loro insegnanti. Se, da un lato, l'insegnamento può essere maggiormente adattato in funzione delle esigenze degli studenti con più difficoltà e i docenti possono integrare i propri stipendi, dall'altro, il costo delle lezioni private sottrae alle famiglie una parte di reddito a volte anche cospicua, contribuendo a creare disuguaglianze nell'accesso alle opportunità di apprendimento, in particolare tra i settori più poveri della popolazione. Rimane poi il fatto che alcuni insegnanti potrebbero dedicare maggiori sforzi alle lezioni private, trascurando le loro normali funzioni scolastiche e influenzando così negativamente la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento scolastico<sup>131</sup>. La crescita dell'istruzione parallela, gli oneri sostenuti da singoli individui e famiglie, nonché le preoccupazioni circa possibili casi di corruzione e comportamenti illeciti tra gli insegnanti stanno portando alcuni Ministeri dell'istruzione a cercare di regolamentare il fenomeno<sup>132</sup>.

---

<sup>128</sup> The Right to Education Project. 2014. op. cit.

<sup>129</sup> Bray, M. 2009. *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?* Parigi, UNESCO-IIEP.

<sup>130</sup> UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014.* Parigi, UNESCO.

<sup>131</sup> Bray, M. e Kuo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy options for supplementary education in Asia. CEREC Monograph Series in Comparative and International Education and Development.* N. 10. Hong Kong, Comparative Education Research Center e Ufficio UNESCO a Bangkok.

<sup>132</sup> Ibid.



---

## **Riquadro 16. In Egitto, le lezioni private incidono negativamente sulle prospettive educative dei poveri<sup>133</sup>**

In Egitto, le lezioni private rappresentano una parte cospicua della spesa delle famiglie per l'educazione, con una media del 47% nelle zone rurali e del 40% nelle aree urbane. Si stima che nel 2011 la spesa annuale per le lezioni private ammontasse a 2,4 miliardi di dollari USA, pari al 27% della spesa pubblica per l'educazione.

Nonostante l'onere economico, si tratta di un investimento che le famiglie abbienti ritengono vantaggioso fare. Non tutti però se lo possono permettere: i bambini provenienti da famiglie agiate hanno il doppio delle probabilità di avvalersi di lezioni private, mentre i bambini provenienti da famiglie che non se le possono permettere subiscono le conseguenze di un sistema di educazione formale di scarsa qualità in cui gli insegnanti sono più propensi a investire le proprie risorse ed energie per le lezioni private anziché in classe.

Una ragione essenziale che spiega la diffusione delle lezioni private è che lo status sociale degli insegnanti in Egitto è peggiorato negli ultimi decenni, da quando cioè il governo ha cominciato ad assumere docenti meno qualificati per soddisfare la crescente domanda di istruzione pubblica. Coloro che terminano la scuola diventano spesso insegnanti non per scelta, ma per necessità. Lo scarso apprezzamento dei docenti nella società egiziana ha fatto dell'insegnamento uno degli impieghi pubblici peggio retribuiti. Gli insegnanti si vedono così costretti a privilegiare le lezioni private per arrotondare i propri stipendi.

Fonte: UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. Parigi, UNESCO.

---

La diffusione e il possibile aumento delle disuguaglianze nell'accesso alle opportunità di apprendimento come conseguenza della privatizzazione in tutte le sue forme sollevano importanti interrogativi circa la nozione di educazione come bene pubblico e il ruolo dello Stato nel garantire il diritto all'educazione.

### **Ricontestualizzare il diritto all'educazione**

I discorsi internazionali sullo sviluppo fanno spesso riferimento all'educazione sia come diritto umano sia come bene pubblico. Il principio dell'educazione come diritto umano fondamentale che consente la realizzazione di altri diritti umani è sancito dai quadri normativi internazionali<sup>134</sup>. Allo Stato spetta il ruolo di garantire il rispetto,

La diffusione e il possibile aumento delle disuguaglianze nell'accesso alle opportunità di apprendimento come conseguenza della privatizzazione sollevano importanti interrogativi circa la nozione di educazione come bene pubblico e il ruolo dello Stato nel garantire il diritto all'educazione.

---

<sup>133</sup> UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. Parigi, UNESCO. [Basato sulle seguenti fonti: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013); Elbadawy et al. (2007); Hartmann (2007); UNESCO (2012a).]

<sup>134</sup> Si vedano, in particolare, la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 (art. 26), il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966 (art. 13) e la Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989 (art. 28).

la realizzazione e la tutela del diritto all'educazione. Oltre al suo ruolo essenziale nell'offerta di istruzione, deve anche agire come garante del diritto all'educazione.

---

### **Riquadro 17. Rispettare, realizzare e difendere il diritto all'educazione**

46. Il diritto all'educazione, come tutti i diritti umani, impone tre tipi o livelli di obblighi per gli Stati Parte: gli obblighi di rispettare, di difendere e di realizzare. A sua volta, l'obbligo di realizzare include sia l'obbligo di facilitarne l'esercizio, sia l'obbligo di garantirlo.

47. L'obbligo di rispettare richiede agli Stati Parte di evitare misure che ostacolino o impediscano la fruizione del diritto all'educazione. L'obbligo di difendere il diritto all'educazione impone agli Stati Parte l'adozione di misure che impediscano a parti terze di interferire con la fruizione di tale diritto. L'obbligo di realizzare (facilitare) impone agli Stati di adottare misure positive che consentano agli individui e alle comunità di fruire del diritto all'educazione. Da ultimo, gli Stati Parte hanno l'obbligo di realizzare (garantire) il diritto all'educazione. Come regola generale, gli Stati Parte si impegnano ad assicurare un diritto specifico enunciato nel Patto qualora un individuo, o gruppo, non è in grado, per motivi indipendenti dalla propria volontà, di realizzare per se stesso tale diritto con i mezzi a propria disposizione. Tuttavia, la portata di questo obbligo rimane sempre subordinata al testo del Patto.

Fonte: Comitato dei diritti economici, sociali e culturali delle Nazioni Unite (CESCR). 1999. *Osservazione generale n. 13: Il diritto all'educazione* (Art. 13 del Patto), 8 dicembre 1999, E/C.12/1999/10 (46/47), disponibile al seguente link: [www.refworld.org/docid/4538838c22.html](http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html) [Consultato il 6 marzo 2015]

---

Nonostante gli specifici obblighi di legge che precisano le varie disposizioni relative al diritto all'educazione, anche di recente gran parte dei dibattiti riguardo a tale diritto si sono concentrati sulla scolarizzazione e, forse in modo ancora più restrittivo, sull'istruzione primaria. La nozione di educazione di base adottata nel 1990 durante il Forum mondiale sull'educazione a Jomtien (Tailandia) era molto ampia in quanto comprendeva gli strumenti di apprendimento di base (come alfabetizzazione e principi matematici) così come le conoscenze, le competenze e i valori fondamentali, adattati al contesto. Dal punto di vista dell'educazione formale, l'educazione di base si identifica spesso con la scuola dell'obbligo. La stragrande maggioranza dei Paesi in tutto il mondo ha una legislazione nazionale che definisce la durata dell'istruzione obbligatoria. Da questo punto di vista, il principio del diritto all'educazione di base è incontestato, così come anche il ruolo dello Stato nel tutelare questo principio e nel garantire pari opportunità.

Tuttavia, sebbene quasi nessuno contesti la validità di questi principi a livello di educazione di base, non vi è alcun consenso circa la loro pertinenza e applicabilità ai cicli di istruzione post-obbligatoria<sup>135</sup>. L'ampliamento dell'accesso alla scuola primaria ha inoltre generato una crescente domanda di istruzione secondaria e terziaria nonché un maggiore interesse per lo sviluppo di competenze professionali, in particolare in un contesto caratterizzato dall'aumento della disoccupazione giovanile e da un continuo

---

<sup>135</sup> Morgan, W. J. e White, I. 2014. The value of higher education: public or private good? *Weiterbildung*, 6, 2014, pp. 38-41.

processo di qualificazione e riqualificazione. Alla luce di questa crescente domanda di istruzione post-obbligatoria e di apprendimento lungo l'intero arco della vita, come devono essere intesi e applicati i principi del diritto all'educazione? In che misura quest'ultimo si differenzia dal diritto all'istruzione di base (obbligatoria) in termini di diritti degli interessati e di responsabilità di coloro cui spetta l'obbligo di garantirlo? Quali sono gli obblighi e le responsabilità dello Stato nell'istruzione post-obbligatoria (sia essa secondaria superiore, superiore o formazione tecnica e professionale a livello secondario e terziario)? Come si può condividere la responsabilità preservando al tempo stesso il principio di non discriminazione e di pari opportunità nell'accesso all'istruzione e alla formazione post-obbligatoria?

### **Confini fluidi tra il pubblico e il privato**

Nei discorsi internazionali sull'educazione, si considera spesso l'educazione come un bene pubblico. Il relatore speciale delle Nazioni Unite per il diritto all'educazione ha sottolineato l'importanza di mantenere vivo l'interesse sociale nel campo dell'educazione, promuovendo il concetto di educazione come bene pubblico<sup>136</sup>. Tuttavia, la principale responsabilità degli Stati nell'erogazione del servizio di istruzione pubblica è sempre più rimessa in discussione da coloro che invocano tagli alla spesa pubblica e da un maggiore coinvolgimento di attori non statali. La moltiplicazione delle parti interessate - comprese organizzazioni della società civile, imprese private e fondazioni - così come la diversificazione delle fonti di finanziamento stanno sfumando i confini tra l'educazione pubblica e quella privata. La nozione di "pubblico" non è più così chiara nel nuovo contesto globale dell'apprendimento, caratterizzato da una maggiore diversificazione delle parti interessate, dalla ridotta capacità di molti Stati-nazione di decidere delle proprie politiche pubbliche e dall'emergere di nuove forme di governance globale. La natura e il grado di coinvolgimento del settore privato nell'offerta di servizi educativi stanno rendendo i confini tra l'educazione pubblica e privata sempre più fluidi, come dimostra, per esempio, il sempre maggiore ricorso a finanziamenti privati da parte di istituti pubblici di istruzione superiore, l'aumento di istituti sia a scopo di lucro che senza scopo di lucro e l'introduzione di metodi aziendali nella gestione degli istituti di istruzione superiore. Nuovi aspetti tipici del settore privato - in cui l'educazione di base e quella post-obbligatoria sono sempre più influenzate da logiche di mercato orientate al profitto, con programmi che vengono stabiliti in funzione di interessi privati e commerciali - stanno cambiando la natura dell'educazione, trasformandola da bene pubblico a bene (di consumo) privato<sup>137</sup>. I rapidi cambiamenti delle relazioni tra società, Stato e mercato ci pongono davanti a un dilemma. Come si può tutelare il principio fondamentale dell'educazione come bene pubblico nel nuovo contesto globale?

Come si può tutelare il principio fondamentale dell'educazione come bene pubblico nel nuovo contesto globale?

<sup>136</sup> Singh, K. 2014. *Report of the Special Rapporteur on the right to education*. Nazioni Unite. A/69/402, 24 settembre 2014. [http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?si=A/69/402](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/69/402) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>137</sup> Macpherson, Robertson e Walford, op.cit., p. 9.

## ■ L'educazione e la conoscenza come beni comuni globali

### I limiti della teoria dei beni pubblici

La teoria dei beni pubblici ha una lunga tradizione che affonda le sue radici nell'economia di mercato<sup>138</sup>. Negli anni '50, i beni pubblici sono stati definiti come quei beni "di cui tutti fruiscono in comune nel senso che il consumo di quel bene da parte di ogni singolo individuo non porta ad alcuna diminuzione del consumo di tale bene da parte di qualsiasi altro individuo"<sup>139</sup>. Trasferire una nozione essenzialmente economica al settore dell'educazione è sempre stato in qualche modo problematico. I beni pubblici sono considerati come direttamente legati alle politiche pubbliche statali. Il termine pubblico porta spesso a un diffuso malinteso secondo cui i "beni pubblici" sarebbero beni *forniti dal settore pubblico*<sup>140</sup>. Per contro, i beni comuni si definiscono come quei beni che, a prescindere dall'appartenenza pubblica o privata, si caratterizzano per un vincolo di destinazione comune, e sono funzionali alla realizzazione dei diritti fondamentali di tutte le persone<sup>141</sup>.

In questo senso, il concetto di "bene comune" potrebbe rivelarsi un'alternativa costruttiva. Infatti, si può definire il bene comune come "costituito da beni intrinsecamente condivisi e reciprocamente trasmessi dagli esseri umani quali, ad esempio, i valori, le virtù civiche e il senso di giustizia"<sup>142</sup>. Si tratta di "un'associazione solidale di persone che va oltre il bene degli individui presi nel loro insieme". È il bene di essere una comunità, "il bene che si realizza nei rapporti reciproci in cui e attraverso cui gli esseri umani realizzano il loro benessere"<sup>143</sup>. Il bene comune è perciò inerente ai rapporti che esistono tra i membri di una società uniti in uno sforzo collettivo. Beni di questo tipo sono dunque intrinsecamente comuni tanto nella loro "produzione" quanto nei loro benefici<sup>144</sup>. Da questo punto di vista, la nozione di bene comune ci permette di superare i limiti del concetto di "bene pubblico" in almeno tre modi:

---

<sup>138</sup> Menashy, F. 2009. Education as a global public good: the applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, N. 3, pp. 307-320.

<sup>139</sup> Samuelson, P. A. 1954. *The Pure Theory of Public Expenditure*, *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, N. 4, pp. 387-389.

<sup>140</sup> Adattato da Zhang, E. 2010. *Community, the Common Good, and Public Healthcare – Confucianism and its relevance to contemporary China*. Dipartimento di religione e filosofia, Università battista di Hong Kong.

<sup>141</sup> Adattato da Marella, M.R. 2012. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*. Verona, Ombre Corte.

<sup>142</sup> Deneulin, S., e Townsend, N. 2007. Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 (1-2), pp. 19-36.

<sup>143</sup> Cahill citato in: Deneulin e Townsend, *ibid.*

<sup>144</sup> Adattato da: Deneulin e Townsend, *ibid.*

1. La nozione di bene comune va oltre il concetto strumentale di bene pubblico secondo cui il benessere umano è definito sulla base di una teoria socio-economico individualista. Dal punto di vista del “bene comune”, non è solo la “vita armoniosa” degli individui che importa, ma anche l’armonia della vita che gli esseri umani hanno in comune<sup>145</sup>. Non si tratta di un bene personale o limitato<sup>146</sup>. È importante sottolineare che il recente passaggio nei dibattiti internazionali dalla nozione di “educazione” a quella di “apprendimento” potrebbe essere sintomo della perdita di attenzione riguardo le dimensioni collettive e le finalità dell’educazione come impegno sociale. Questo vale sia per quanto riguarda i risultati sociali di più ampia portata che ci si aspetta dall’educazione, sia per quanto riguarda il modo di organizzare le opportunità educative. La nozione dell’educazione considerata come “bene comune” riafferma la dimensione collettiva dell’educazione come un impegno sociale comune (responsabilità condivisa e impegno in favore della solidarietà).

La nozione di bene comune va oltre il concetto strumentale di bene pubblico secondo cui il benessere umano è definito sulla base di una teoria socio-economico individualista.

2. Cosa si intende per bene comune può essere definito solo in funzione della diversità dei contesti, delle concezioni di benessere e di vita comune. Comunità diverse avranno così concezioni diverse del bene comune in base al loro contesto specifico<sup>147</sup>. Date le diverse interpretazioni culturali di ciò che costituisce un bene comune, le politiche pubbliche sono chiamate a riconoscere e promuovere questa diversità di contesti, di visioni del mondo e di sistemi di conoscenza, rispettando al tempo stesso i diritti fondamentali per non pregiudicare il benessere umano<sup>148</sup>.

3. Il concetto di bene comune sottolinea il processo *partecipativo*, che è esso stesso un bene comune. L’azione condivisa è intrinseca, oltre che strumentale, al bene stesso, e i benefici sono generati anche nel corso dell’azione condivisa<sup>149</sup>. L’educazione come bene comune richiede pertanto un processo inclusivo di formulazione e attuazione delle politiche pubbliche con la dovuta responsabilità. Situare i beni comuni al di là della dicotomia pubblico-privato implica concepire e aspirare a nuove forme e istituzioni di democrazia partecipativa. Forme che dovrebbero superare le attuali politiche di privatizzazione senza ricorrere alle tradizionali modalità di gestione pubblica<sup>150</sup>.

<sup>145</sup> Deneulin e Townsend, *ibid.*

<sup>146</sup> Holster, K. 2003. The Common Good and Public Education. *Educational Theory*, 53(3), 347-361.

<sup>147</sup> Zhang, *op.cit.*

<sup>148</sup> Deneulin e Townsend, *op.cit.*

<sup>149</sup> Adattato da Deneulin e Townsend, *ibid.*

<sup>150</sup> Marella, *op. cit.*

## Riconoscere l'educazione e la conoscenza come beni comuni globali

L'educazione è il processo intenzionale di acquisizione delle conoscenze e di sviluppo delle competenze che permette di applicare tale sapere nelle situazioni appropriate. L'acquisizione e l'impiego della conoscenza sono le finalità ultime dell'educazione, orientate da principi legati al tipo di società cui aspiriamo. Se si considera l'educazione come il processo intenzionale e organizzato dell'apprendimento, qualsiasi dibattito su di essa non potrà più focalizzarsi esclusivamente sul processo di acquisizione (e convalida) delle conoscenze. È necessario prendere in considerazione non solo il modo in cui queste conoscenze si acquisiscono e si convalidano, ma anche il modo in cui spesso se ne controlla l'accesso e pertanto riflettere su come possano essere rese accessibili a tutti.

---

### Riquadro 18. Creazione, controllo, acquisizione, validazione e impiego delle conoscenze

La conoscenza può essere intesa in senso ampio come l'insieme delle informazioni, concetti, abilità, valori e modi di pensare. Le competenze si riferiscono alla capacità di *utilizzare* le conoscenze in determinate situazioni. I dibattiti in materia di educazione (o apprendimento) si soffermano generalmente sul processo intenzionale di *acquisizione* delle conoscenze e sullo sviluppo delle abilità (competenze) necessarie al loro utilizzo, e anche gli sforzi nel campo dell'educazione sono sempre più incentrati sulla convalida delle conoscenze acquisite.



Ciononostante, i dibattiti in materia di educazione e apprendimento nel mondo di oggi in continua evoluzione devono andare al di là del processo di acquisizione, validazione e impiego della conoscenza, affrontando anche le questioni fondamentali della sua *creazione* e del suo *controllo*.

Fonte: Autori

---

La conoscenza è il patrimonio comune dell'umanità. Al pari dell'educazione, deve pertanto essere considerata un bene comune globale. Se considerassimo la conoscenza unicamente come un bene pubblico globale<sup>151</sup>, l'accesso alla stessa rischierebbe di essere spesso limitato<sup>152</sup>. L'attuale tendenza verso una maggiore privatizzazione della creazione, riproduzione e diffusione della conoscenza è motivo di grande preoccupazione. Le conoscenze come risorse comuni sono sempre più privatizzate per legge, più precisamente attraverso il regime dei diritti di proprietà intellettuale che domina la produzione della conoscenza. La progressiva privatizzazione della produzione e della riproduzione della conoscenza è evidente nel lavoro di università, gruppi di riflessione, società di consulenza e case editrici. Di fatto, si sta privatizzando gran parte della conoscenza che consideriamo come un bene pubblico e che si ritiene parte del patrimonio comune delle conoscenze. Si tratta di una tendenza preoccupante, soprattutto nel momento in cui le grandi multinazionali si appropriano delle conoscenze ecologiche e mediche delle comunità indigene, un fatto al quale le popolazioni indigene stanno iniziando a opporsi. Questa situazione sta anche incoraggiando movimenti di opposizione a favore della condivisione nel mondo digitale, come ad esempio il software Linux, che offre agli utenti la possibilità di eseguire, copiare, distribuire, studiare, modificare e migliorare il prodotto originale<sup>153</sup>.

Vista la necessità di promuovere lo sviluppo sostenibile in un mondo sempre più interdipendente, l'educazione e la conoscenza dovrebbero essere considerate come beni comuni globali. Ciò significa che la creazione, il controllo, l'acquisizione, la validazione e l'impiego della conoscenza sono comuni a tutte le persone come un *impegno sociale collettivo*. Non si può più separare la governance dell'educazione dalla governance della conoscenza.

## Proteggere i principi fondamentali

È importante sottolineare che l'attuale dibattito internazionale in materia di educazione rischia di minare i principi fondamentali che hanno guidato le pratiche e le politiche educative a livello nazionale e internazionale. Di fatto, l'attuale dibattito internazionale sull'educazione, formulato in termini di *apprendimento*, si focalizza essenzialmente sui risultati dei processi educativi e tende a trascurare il *processo di apprendimento*. Focalizzarsi sui *risultati* significa essenzialmente prendere in considerazione i risultati dell'apprendimento<sup>154</sup>: in altre parole, la conoscenza e le competenze che possono essere più facilmente *misurate*. Si tende così a trascurare una più vasta gamma di

---

<sup>151</sup> Kaul, I., le Goulven, K. et al. (eds) 1999. *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*, New York, Oxford University Press.

<sup>152</sup> Stiglitz, J. 1999. *Knowledge as a global public good*. In Kaul, I., le Goulven K. et al. (eds), *ibid.*, pp. 308-325. Si veda anche UNDP. 1999. *Human Development Report*. New York, Oxford University Press.

<sup>153</sup> [www.linuxfoundation.org](http://www.linuxfoundation.org) [Consultato a febbraio 2015].

<sup>154</sup> Per risultati dell'apprendimento si intende l'insieme delle competenze, modi di pensare, valori e conoscenze effettivamente acquisiti dall'individuo; ciò implica dimostrare o misurare in qualche modo che l'apprendimento si è verificato". Conferenza mondiale sull'educazione per tutti 1990. *Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s. Background Documents*. New York, Commissione interistituzionale per la Conferenza mondiale sull'educazione per tutti (WCEFA).

risultati dell'apprendimento, in particolare le conoscenze, le competenze, i valori e i modi di pensare che, pur essendo importanti per lo sviluppo individuale e sociale, non possono essere (facilmente) misurati. Inoltre, dato che l'apprendimento è visto come un processo *individuale* di acquisizione delle competenze, si presta scarsa attenzione alle questioni relative alla finalità dell'educazione e all'organizzazione delle opportunità di apprendimento come *impegno sociale collettivo*. Un discorso, questo, che rischia di minare il principio dell'educazione *come bene comune*.

## **Ruoli e responsabilità nella regolamentazione dei beni comuni**

Il principio della conoscenza e dell'educazione come beni comuni globali, che si ispira ai valori della solidarietà e della giustizia sociale radicati nella nostra comune umanità, ha conseguenze per i ruoli e le responsabilità delle diverse parti interessate nella ricerca collettiva di uno sviluppo sociale e umano che sia inclusivo e sostenibile.

- **Rafforzare il ruolo della società civile e di altri partner**

Nel contesto attuale, è fondamentale fare in modo che la società civile assuma un ruolo più importante e definito in materia di educazione. Bisogna contrastare le attuali spinte verso la mercificazione dell'educazione pubblica mediante la creazione di partenariati solidi con associazioni comunitarie e organizzazioni senza scopo di lucro. L'educazione, infatti, nelle sue molteplici funzioni, non è responsabilità del solo governo, ma della società in generale. Una buona governance nel settore dell'educazione richiede molteplici partenariati tra la società civile e il governo, e le politiche educative nazionali dovrebbero essere il risultato di un'ampia consultazione sociale e di un consenso nazionale.

Negli ultimi anni sono stati sperimentati meccanismi innovativi di finanziamento allo sviluppo da parte di imprese e fondazioni, in particolare nel settore dell'educazione. Tale sperimentazione ha anche contribuito al potenziamento di partenariati efficaci e innovativi tra tutti gli attori dello sviluppo – Stati, settore privato, società civile, mondo accademico, cittadini – per sfruttare al meglio le competenze, le capacità e le risorse dei partner esterni. Esistono molti esempi di partenariati di successo che hanno permesso di raggiungere risultati notevoli, anche nell'ambito di beni tradizionalmente considerati pubblici, come l'educazione.

Anche le imprese private possono svolgere un ruolo chiave, investendo nell'educazione indipendentemente dalle immediate esigenze del mondo del lavoro, ottemperando così alla loro responsabilità sociale. In India, per esempio, lo Stato sta incoraggiando le aziende private a investire il 2% del loro fatturato annuo in educazione. I fondi derivanti dalla responsabilità sociale delle aziende potrebbe in questo modo contribuire a soddisfare i bisogni sociali ed educativi delle comunità svantaggiate. Per reperire queste risorse aggiuntive, si potrebbe valutare l'opportunità di normative che prevedano agevolazioni fiscali per le imprese interessate.



- **Rafforzare il ruolo dello Stato nella regolamentazione dei beni comuni**

Nell'attuale contesto caratterizzato dalla globalizzazione economica e dalla liberalizzazione del mercato, lo Stato deve continuare a garantire l'accesso ai beni comuni e la loro regolamentazione, specialmente nel campo dell'educazione. L'educazione non deve essere ceduta interamente al mercato poiché costituisce il primo anello della catena delle pari opportunità. Da questo punto di vista, allo Stato competono due obblighi:

L'educazione non deve essere ceduta interamente al mercato poiché costituisce il primo anello della catena delle pari opportunità.

1. Riformare l'educazione pubblica e professionalizzarla, anche attraverso il contrasto alla corruzione nel settore, adottando procedure chiare che la rendano più trasparente nei confronti della società in generale.

2. Controllare e regolare il coinvolgimento del settore privato nel campo dell'educazione. Questo monitoraggio non dovrebbe limitarsi a essere amministrativo e burocratico: non deve essere un controllo di polizia. Il controllo da parte dello Stato dovrebbe garantire l'applicazione delle norme adottate dai professionisti dell'educazione che operano in entrambi i settori, pubblico e privato, e il rispetto dei quadri normativi internazionali.

- **Rafforzare il ruolo delle agenzie intergovernative nella regolamentazione dei beni comuni globali**

La comunità internazionale deve assumere le proprie responsabilità nella governance dei beni comuni globali. Una buona governance globale è una preoccupazione centrale per l'Organizzazione delle Nazioni Unite e per le altre organizzazioni internazionali, chiamate a rafforzare la loro cooperazione sia nelle politiche sia nella pratica. Al di là delle loro funzioni tecniche, le agenzie delle Nazioni Unite hanno un ruolo nella definizione di norme internazionali volte a orientare la governance di beni comuni globali quali la conoscenza, l'educazione e il patrimonio culturale materiale e immateriale. A questo proposito, è opportuno ricordare due campi in cui l'UNESCO ha assunto un ruolo di coordinamento e di ispirazione di primo piano: il movimento Educazione Per Tutti e l'elaborazione degli obiettivi normativi dell'educazione<sup>155</sup>.

## ■ Considerazioni per il futuro

Questa discussione prende le mosse da una preoccupazione centrale per lo sviluppo sociale e umano sostenibile, esplorando le tendenze, le tensioni e le contraddizioni che caratterizzano le trasformazioni sociali a livello globale, così come i nuovi orizzonti che si delineano nel campo della conoscenza. Evidenzia l'importanza di esplorare

<sup>155</sup> Bray, M. e Kwo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good Policy Options for Supplementary Education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*, N. 10. Comparative Education Research Center, Università di Hong Kong.

approcci alternativi al benessere umano e alla pluralità dei sistemi di conoscenza e delle visioni del mondo, nonché la necessità di sostenerli. Ribadisce l'importanza di un'educazione umanistica caratterizzata da un approccio integrale fondato su rinnovate basi etiche e morali. Suggerisce un processo educativo che sia inclusivo e non si limiti a replicare le disuguaglianze: un processo che sia garanzia di equità e responsabilità. Sottolinea come il ruolo degli insegnanti, così come quello degli altri educatori, rimanga centrale per promuovere il pensiero critico e l'autonomia di giudizio, evitando così il conformismo acritico.

Il presente testo esamina le questioni legate all'elaborazione delle politiche educative in un mondo complesso. In primo luogo, è necessario riconoscere e rimediare al divario tra l'educazione formale e il mondo del lavoro. In secondo luogo, occorre affrontare i problemi legati al riconoscimento e alla convalida dell'apprendimento in un mondo caratterizzato da una sempre maggiore mobilità attraverso le frontiere, le professioni e gli spazi di apprendimento. In terzo luogo, si deve ripensare l'educazione alla cittadinanza, cercando un equilibrio tra il rispetto della pluralità, i valori universali e la preoccupazione per la nostra comune umanità. Da ultimo, si considerano le complessità legate all'elaborazione di politiche educative nazionali, così come di forme di governance globale. Delle questioni sollevate, molte rimangono senza risposta.

Il presente documento sostiene inoltre sia necessario ricontestualizzare i principi fondamentali della governance dell'educazione, in particolare il diritto all'educazione e il principio dell'educazione come bene pubblico. Propone di prestare maggiore attenzione alla conoscenza nell'elaborazione delle politiche educative e ai modi in cui essa si crea, acquisisce, convalida e utilizza. Suggerisce di considerare l'educazione e la conoscenza come beni comuni globali in quanto tale approccio potrebbe rivelarsi utile per conciliare la finalità e l'organizzazione dell'apprendimento come impegno sociale collettivo in un mondo in continua trasformazione.

È necessario ricontestualizzare i principi fondamentali della governance dell'educazione, in particolare il diritto all'educazione e il principio dell'educazione come bene pubblico.

È un invito al dialogo, che offre una serie di domande per approfondire il dibattito circa la strada da seguire in futuro:

Se da un lato i quattro pilastri dell'educazione - imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere e imparare a vivere insieme - non sono mai stati così attuali, dall'altro sono minacciati dalla globalizzazione e dall'insorgere di movimenti politici identitari. Come rafforzarli e rinnovarli?

Come può l'educazione rispondere meglio alle sfide legate al raggiungimento della sostenibilità economica, sociale e ambientale? Come concretizzare questo approccio umanistico attraverso l'elaborazione e l'attuazione delle politiche educative?

Come conciliare una pluralità di visioni del mondo attraverso un approccio umanistico all'educazione? Quali sono le minacce e le opportunità della globalizzazione per la definizione di politiche e l'adozione di decisioni a livello nazionale in materia di educazione?

Come dovrebbe essere finanziata l'educazione? Quali sono le conseguenze per la preparazione, la formazione, il sostegno e la crescita degli insegnanti? Quali conseguenze ha sull'educazione il fatto di distinguere tra i concetti di bene privato, bene pubblico e bene comune?

L'UNESCO, come agenzia specializzata delle Nazioni Unite per l'educazione, e per le aree correlate della scienza, della cultura e della comunicazione, dovrebbe rafforzare il suo ruolo come "laboratorio di idee" per monitorare l'andamento dello sviluppo globale e le sue conseguenze per l'educazione, conformemente al mandato assegnato all'UNESCO nel campo dell'educazione e al suo ruolo di agenzia intellettuale e di think tank<sup>156</sup>. Dato che non è più efficace elaborare le politiche in modo isolato, è opportuno riunire i diversi attori, con i loro molteplici punti di vista, per condividere i risultati delle loro ricerche e articolare i principi normativi che serviranno a orientare le politiche.

È opportuno riunire i diversi attori per articolare i principi normativi che serviranno a orientare le politiche.

Vale anche la pena notare che l'UNESCO è una realtà unica in seno all'Organizzazione delle Nazioni Unite in quanto dispone di una rete globale di Commissioni Nazionali, Cattedre UNESCO e istituti specializzati. Questi canali potrebbero essere utilizzati ulteriormente come strumento per riconsiderare la finalità dell'educazione e per valutare periodicamente le pratiche educative, in funzione dei diversi bisogni e delle circostanze. Un obiettivo che potrebbe essere raggiunto tramite un meccanismo di monitoraggio (osservatorio) permanente, che esamini e riferisca sull'andamento dello sviluppo e le sue conseguenze per l'educazione.

L'umanità è entrata in una nuova fase della sua storia caratterizzata da una sempre più rapida evoluzione della scienza e delle tecnologie, che offrono al tempo stesso prospettive utopiche e distopiche. Se vogliamo beneficiare di questa evoluzione in modo liberante, giusto, e sostenibile, dobbiamo essere in grado di comprendere e gestire le opportunità e i rischi. Questo dovrebbe essere lo scopo fondamentale dell'educazione e dell'apprendimento nel XXI secolo. Allo stesso modo, il compito fondamentale dell'UNESCO, come laboratorio globale di idee, dovrebbe essere quello di migliorare la nostra comprensione di tali possibilità con l'obiettivo di sostenere l'umanità e il benessere di tutti. La presente pubblicazione vuole contribuire a stimolare questo dibattito.

---

<sup>156</sup> Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*. Vol. 50, N. 1, pp. 88-100.

