
RE-IMMAGINARE
Un nuovo
I NOSTRI FUTURI
contratto sociale
INSIEME
per l'educazione

UNESCO – leader mondiale per l’educazione

L’educazione è la priorità assoluta dell’UNESCO perché è un diritto umano fondamentale e la base della pace e dello sviluppo sostenibile. L’UNESCO è l’agenzia delle Nazioni Unite per l’educazione e fornisce una *leadership* globale e regionale per promuovere il progresso, rafforzando la resilienza e la capacità dei sistemi nazionali al servizio di ogni studente. L’UNESCO guida inoltre gli sforzi per rispondere alle sfide globali contemporanee tramite l’apprendimento trasformativo, con particolare attenzione all’uguaglianza di genere e all’Africa in tutte le azioni.

Iniziativa Futuri dell’educazione

La Commissione internazionale sui Futuri dell’Educazione è stata istituita dall’UNESCO nel 2019 per re-immaginare come la conoscenza e l’apprendimento possano plasmare il futuro dell’umanità e del pianeta. L’iniziativa prevede un ampio coinvolgimento del pubblico e degli esperti e mira a catalizzare un dibattito globale su come l’educazione debba essere ripensata in un mondo di crescente complessità, incertezza e fragilità.



Publicato nel 2023 dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura,
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia, ed Editrice La Scuola, Via Antonio Gramsci, 26 – 25121 Brescia, Italia

© UNESCO ed Editrice La Scuola, 2023

ISBN 978-92-3-000185-8



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://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Titolo originale: *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, pubblicato nel 2021 dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia.

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.

Coordinamento redazionale della versione inglese: Mary de Sousa
Coordinamento redazionale della versione italiana: Elisa Cianciabella
Traduzione: Sandra Bertolini, Roberta Scarabelli
Revisione della versione italiana: Beatrice Materzanini, Paola Baratter
Redazione della versione italiana: Marco Marognoli
Impaginazione della versione italiana: Elena Bresciani
Progetto grafico: UNESCO

Stampa: Arti Grafiche Franco Battaia S.r.l. – Zibido S. Giacomo (MI)

Stampato in Italia

Il lavoro della Commissione internazionale sui Futuri dell’Educazione è stato generosamente sostenuto dall’Agenzia svedese per la Cooperazione allo Sviluppo Internazionale (Sida), dal Governo francese e dal Banco Santander.

B R E V E S I N T E S I

Un nuovo contratto sociale per l'educazione

L'umanità e il nostro pianeta sono in pericolo. La pandemia ha reso evidente la nostra fragilità e la nostra interconnessione. Ora è necessaria un'azione urgente, sinergica e congiunta, per cambiare rotta e re-immaginare i nostri futuri. Questo Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione riconosce all'educazione il potere di produrre un cambiamento profondo. Ci troviamo di fronte alla duplice sfida di mantenere la promessa irrealizzata di garantire il diritto a un'educazione di qualità per ogni bambino, bambina, giovane e adulto e di attuare pienamente il potenziale di trasformazione dell'educazione, come via per futuri collettivi sostenibili.

Per fare questo, abbiamo bisogno di un nuovo contratto sociale per l'educazione che possa riparare le ingiustizie, trasformando il futuro.

Questo nuovo contratto sociale deve essere fondato sui diritti umani e basarsi sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l'educazione come impegno pubblico e bene comune.

Questo Rapporto, frutto di due anni di lavoro e di un processo di consultazione globale che ha coinvolto circa un milione di persone, invita i governi, le istituzioni, le organizzazioni e i cittadini di tutto il mondo a forgiare un nuovo contratto sociale per l'educazione che ci aiuterà a costruire futuri di pace, giusti e sostenibili per tutti.

Le visioni, i principi e le proposte qui presentate sono solo un punto di partenza. La loro interpretazione e contestualizzazione richiedono uno sforzo collettivo. Esistono già molti barlumi di speranza. Il presente Rapporto tenta di coglierli e di svilupparli. Non si tratta né di un manuale né di un modello, ma dell'inizio di un dialogo vitale.

Abbiamo bisogno
di un nuovo contratto sociale
per l'educazione
per riparare le ingiustizie
trasformando
il futuro.



unesco

"Poiché le guerre nascono nello spirito degli uomini e delle donne, è nello spirito degli uomini e delle donne che devono essere poste le difese della pace."

RE-IMMAGINARE
U n n u o v o
I NOSTRI FUTURI
contratto sociale
I N S I E M E
per l'educazione

RAPPORTO DELLA COMMISSIONE INTERNAZIONALE SUI FUTURI DELL'EDUCAZIONE

Prefazione

Audrey Azoulay

Direttrice generale dell'UNESCO

Se c'è qualcosa che ci ha unito nell'ultimo anno e mezzo, è la nostra sensazione di vulnerabilità riguardo al presente e di incertezza sul futuro. Oggi più che mai sappiamo che è necessario agire con urgenza per cambiare il corso dell'umanità e salvare il pianeta da ulteriori perturbazioni. Ma questa azione deve essere a lungo termine e combinata con un pensiero strategico.

L'educazione svolge un ruolo fondamentale nell'affrontare queste sfide ardue. Tuttavia, come dimostrato dalla pandemia, l'educazione è fragile: al culmine della pandemia da COVID-19, 1,6 miliardi di studenti e studentesse in tutto il mondo hanno dovuto subire la chiusura delle scuole.

Non si apprezza mai così tanto qualcosa come quando si rischia di perderla. Per questo motivo, l'UNESCO accoglie con favore questo nuovo Rapporto, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, preparato dalla Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione sotto la guida di Sua Eccellenza Madame Sahle-Work Zewde, Presidente della Repubblica Federale Democratica di Etiopia.

Dalla sua fondazione, 75 anni fa, l'UNESCO ha commissionato diversi rapporti globali per ripensare il ruolo dell'educazione nei momenti chiave di trasformazione della società. Il primo fu il Rapporto della Commissione Faure, del 1972, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, seguito poi dal Rapporto della Commissione Delors, del 1996, *Learning: the Treasure Within* (traduzione italiana: *Nell'educazione un tesoro*). Entrambi i rapporti erano illuminanti e autorevoli; tuttavia, il mondo è cambiato radicalmente negli ultimi anni.

Come quelli che l'hanno preceduto, il Rapporto della Commissione Sahle-Work amplia il dialogo sulle filosofie e i principi necessari per guidare l'educazione al fine di migliorare l'esistenza di tutti gli esseri viventi su questo pianeta. È stato stilato nell'arco di due anni e si basa su ampie consultazioni con oltre un milione di persone.

Se il Rapporto ci insegna una cosa, è che dobbiamo agire con urgenza per cambiare rotta, perché il futuro dell'umanità dipende dal futuro del pianeta, ed entrambi sono a rischio. Il Rapporto propone un nuovo contratto sociale per l'educazione, che mira a ricostruire le nostre relazioni reciproche, con il pianeta e con la tecnologia.

Prefazione

Questo nuovo contratto sociale è la nostra occasione per rimediare alle ingiustizie del passato e trasformare il futuro. Si basa, soprattutto, sul diritto a un'educazione di qualità lungo tutto l'arco della vita, considerando l'insegnamento e l'apprendimento come sforzi sociali condivisi e quindi beni comuni.

Realizzare questa visione dell'educazione non è un compito impossibile. C'è speranza, soprattutto tra le giovani generazioni. Tuttavia, avremo bisogno della creatività e dell'intelligenza del mondo intero per garantire che l'inclusione, l'equità, i diritti umani e la pace definiscano il nostro futuro. In sostanza, è questo ciò che il Rapporto ci invita a fare. Anche solo per questo motivo, contiene lezioni preziose per ognuno di noi.

A handwritten signature in black ink, reading "Audrey Azoulay", written over a horizontal line.

Audrey Azoulay

Direttrice generale dell'UNESCO

Prefazione

S.E. Sahle-Work Zewde

Presidente della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

Presidente della Repubblica Federale Democratica di Etiopia

Il futuro del nostro pianeta deve essere immaginato a livello locale e in modo democratico. È solo attraverso azioni collettive e individuali che sfruttano la nostra ricca diversità di popoli e culture, che si possono realizzare i futuri che vogliamo.

L'umanità ha un solo pianeta. Tuttavia, non condividiamo correttamente le sue risorse né le usiamo in modo sostenibile. Esistono disuguaglianze inaccettabili tra le diverse regioni del mondo. Siamo ben lontani dal raggiungere l'uguaglianza di genere per le donne e le ragazze. Nonostante la promessa della capacità della tecnologia di connetterci, permangono ampi divari digitali, soprattutto in Africa. Esistono ampie asimmetrie di potere nella capacità delle persone di accedere e creare conoscenza.

L'educazione è la via maestra per affrontare queste disuguaglianze radicate. Partendo da ciò che sappiamo, dobbiamo trasformare l'educazione. Le aule e le scuole sono essenziali, ma in futuro dovranno essere costruite e vissute in modo diverso. L'educazione deve creare le competenze necessarie nei luoghi di lavoro del XXI secolo, tenendo conto della natura mutevole del lavoro e dei diversi modi con cui si può garantire la sicurezza economica. Inoltre, si devono aumentare i finanziamenti globali per l'educazione, così da garantire la tutela del diritto universale all'educazione.

Il rispetto dei diritti umani e l'attenzione per l'educazione come bene comune devono diventare i fili centrali che cuciono insieme il nostro mondo condiviso e il nostro futuro interconnesso. Come sostiene il presente Rapporto, questi due principi universali devono diventare fondamentali per l'educazione in ogni luogo. Il diritto di tutti a un'educazione di qualità e a un apprendimento in grado di costruire le capacità degli individui di lavorare insieme per l'interesse comune costituiscono la base per futuri educativi prosperi e diversificati. Grazie a un impegno coerente per i diritti umani e per il bene comune, saremo in grado di sostenere, beneficiandone, del ricco tessuto dei diversi modi di conoscere e di essere nel mondo che le culture e le società dell'umanità apportano all'apprendimento formale e informale e alla conoscenza che possiamo condividere e assemblare insieme.

Prefazione

Questo Rapporto è il risultato del lavoro collettivo della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione, istituita dall'UNESCO nel 2019. Riconoscendo l'impegno e il contributo di tutti i membri del nostro gruppo, eterogeneo e geograficamente distribuito, vorrei ringraziare in particolare António Nóvoa, Ambasciatore del Portogallo presso l'UNESCO, che ha presieduto il comitato di ricerca e redazione della Commissione. Le proposte presentate in *Re-immaginare i nostri futuri insieme* nascono da un processo di coinvolgimento e co-costruzione a livello globale che ha evidenziato come la creatività, la perseveranza e la speranza abbondino in un mondo di crescente incertezza, complessità e precarietà. In particolare, vengono esaminati i futuri dei seguenti temi critici, che devono essere ripensati: sostenibilità; conoscenza; apprendimento; insegnanti e insegnamento; lavoro, abilità e competenze; cittadinanza; democrazia e inclusione sociale; educazione pubblica; educazione superiore, ricerca e innovazione.

Il lavoro della Commissione negli ultimi due anni è stato influenzato dalla pandemia globale e i membri della Commissione erano perfettamente consapevoli delle sfide affrontate da bambini, bambine, giovani, studenti e studentesse di tutte le età che hanno dovuto affrontare la chiusura delle scuole. È agli studenti, alle studentesse, agli e alle insegnanti le cui vite sono state sconvolte dal COVID, e ai loro notevoli sforzi per garantire il benessere, la crescita e la continuazione dell'apprendimento in circostanze difficili, che dedichiamo *Re-immaginare i nostri futuri insieme*.

La nostra speranza è che le proposte qui contenute, il dialogo pubblico e l'azione collettiva richiesti siano un catalizzatore per plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili per l'umanità e il pianeta.

**S.E. Sahle-Work Zewde**

Presidente della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione
Presidente della Repubblica Federale Democratica di Etiopia

Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

S.E. Sahle-Work Zewde, Presidente della Repubblica Federale Democratica di Etiopia e Presidente della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

António Nóvoa, Professore presso l'Istituto di Scienze dell'educazione dell'Università di Lisbona (Portogallo) e Presidente del comitato di ricerca e redazione della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

Masanori Aoyagi, Professore emerito dell'Università di Tokyo, Giappone

Arjun Appadurai, Professore emerito di media, cultura e comunicazione alla New York University e Professore Max Weber Global al Bard Graduate Center di New York, USA

Patrick Awuah, fondatore e Presidente dell'Università Ashesi, Ghana

Abdelbasset Ben Hassen, Presidente dell'Istituto arabo per i diritti umani, Tunisia

Cristovam Buarque, Professore emerito dell'Università di Brasilia, Brasile

Elisa Guerra, Insegnante e fondatrice del Colegio Valle de Filadelfia, Messico

Badr Jafar, CEO della Crescent Enterprises, Emirati Arabi Uniti

Doh-Yeon Kim, Professore emerito dell'Università Nazionale di Seoul, ex Ministro dell'educazione, della scienza e della tecnologia della Repubblica di Corea

Justin Yifu Lin, Preside e Professore dell'Istituto di nuova economia strutturale, Università di Pechino, Cina

Evgeny Morozov, scrittore

Karen Mundy, Direttrice dell'Istituto internazionale per la pianificazione educativa (IIEP) dell'UNESCO e Professoressa (in congedo) dell'Università di Toronto – Istituto di Studi sull'Educazione dell'Ontario, Canada

Fernando M. Reimers, Professore dell'Harvard Graduate School of Education, USA

Tarcila Rivera Zea, Presidente del Centro CHIRAPAQ per le culture indigene del Perù

Serigne Mbaye Thiam, Ministro dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie, Senegal

Vaira Vike-Freiberga, ex Presidente della Repubblica di Lettonia, attualmente co-Presidente del Centro internazionale Nizami Ganjavi, Baku, Azerbaijan

Maha Yahya, Direttrice del Malcolm H. Kerr Carnegie Middle East Center, Libano

Ringraziamenti

Questo Rapporto non sarebbe stato possibile senza il prezioso contributo di numerose persone, reti e organizzazioni.

La Commissione desidera ringraziare tutti coloro che hanno contribuito con rapporti indipendenti e documenti preparatori, nonché gli individui, le organizzazioni e le reti che hanno preso parte alle consultazioni globali sui futuri dell'educazione (si vedano le appendici per gli elenchi dei collaboratori e dei contributi).

Un contributo prezioso è stato fornito dal Comitato consultivo sui Futuri dell'Educazione, composto da figure di spicco e *partner* strategici nel campo dell'educazione, della ricerca e dell'innovazione a livello globale (si veda l'appendice per l'elenco completo delle persone e delle organizzazioni).

Un ringraziamento particolare va ai seguenti esperti che hanno lavorato a stretto contatto con il Segretariato dell'UNESCO nel processo di analisi e stesura e che hanno revisionato le prime versioni del manoscritto: Tracey Burns, Paul Comyn, Peter Ronald DeSouza, Inés Dussel, Keri Facer, Hugh McLean, Ebrima Sall, François Taddej, Malak Zaalouk e Javier Roglá Puig.

Infine, la Commissione desidera ringraziare sentitamente l'UNESCO, e in particolare Stefania Giannini, vicedirettrice generale per l'Educazione, per la sua guida, nonché Sobhi Tawil, direttore del *team* Futuri dell'apprendimento e dell'innovazione, e il suo *team*, per l'instancabile sostegno fornito al lavoro della Commissione. I membri del *team* erano Aida Alhabshi, Alejandra Castaneda, Catarina Cerqueira, Anett Domiter, Keith Holmes, Iaroslava Kharkova, Stephanie Magalage, Jack McNeill, Fengchun Miao, Michela Pagano, Maya Prince, Noah W. Sobe, Elena Toukan e Mark West. Il *team* è stato inoltre sostenuto da molti colleghi dell'organizzazione che hanno contribuito in vari modi all'iniziativa "Futuri dell'Educazione".

Indice

Prefazione	v
<i>della Direttrice generale Audrey Azoulay</i>	
Prefazione	vii
<i>di S.E. la Presidente Sahle-Work Zewde</i>	
Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione	ix
Ringraziamenti	x
Sintesi	1
INTRODUZIONE	7
La sopravvivenza dell'umanità, i diritti umani e il pianeta vivente sono a rischio	8
La necessità di un nuovo contratto sociale per l'educazione	10
Ridefinire gli scopi dell'educazione	11
Organizzazione del Rapporto	14
PARTE I	
TRA PROMESSE PASSATE E FUTURI INCERTI	17
CAPITOLO 1 VERSO FUTURI EDUCATIVI PIÙ EQUI	19
Espansione incompleta e iniqua dell'educazione	20
Povertà persistente e disuguaglianze in aumento	24
Una rete di esclusioni	26
CAPITOLO 2 PERTURBAZIONI E TRASFORMAZIONI EMERGENTI	29
Un pianeta in pericolo	30
Il digitale che connette e divide	34
Arretramento della democrazia e crescente polarizzazione	39
Il futuro incerto del lavoro	41

PARTE II RINNOVARE L'EDUCAZIONE

48

CAPITOLO 3 PEDAGOGIE DELLA COOPERAZIONE E DELLA SOLIDARIETÀ 51

Re-immaginare gli approcci pedagogici	53
Percorsi pedagogici a ogni età e fase della vita	58
Rinnovare la missione dell'educazione superiore	62
Principi guida per il dialogo e l'azione	63

CAPITOLO 4 I CURRICOLI E L'EVOLUZIONE DEL PATRIMONIO COMUNE DI CONOSCENZE 65

Partecipazione al patrimonio comune di conoscenze	67
Il ruolo cruciale dell'educazione superiore	77
Principi guida per il dialogo e l'azione	79

CAPITOLO 5 IL LAVORO TRASFORMATIVO DELL'INSEGNANTE 81

Riformulare l'insegnamento come una collaborazione professionale	83
Il percorso di sviluppo dell'insegnante: un progetto di vita	86
La solidarietà pubblica per trasformare l'insegnamento	90
Rapporti continui delle università con gli e le insegnanti	91
Principi guida per il dialogo e l'azione	93

CAPITOLO 6 SALVAGUARDARE E TRASFORMARE LE SCUOLE 95

Il ruolo insostituibile delle scuole	97
La necessaria trasformazione delle scuole	98
Transizioni dalla scuola all'educazione superiore	104
Principi guida per il dialogo e l'azione	105

CAPITOLO 7 L'EDUCAZIONE ATTRAVERSO TEMPI E SPAZI DIVERSI 107

Orientare le opportunità educative verso l'inclusione e la sostenibilità	110
Estendere il periodo di apprendimento	116
Ampliare il diritto all'educazione	118
Principi guida per il dialogo e l'azione	120

PARTE III

CATALIZZARE UN NUOVO CONTRATTO SOCIALE PER L'EDUCAZIONE 121

CAPITOLO 8 UN APPELLO ALLA RICERCA E ALL'INNOVAZIONE 123

Una nuova agenda di ricerca per l'educazione	125
Espandere le conoscenze, i dati e le evidenze	128
Innovare i futuri dell'educazione	131
Principi guida per il dialogo e l'azione	134

CAPITOLO 9 UN APPELLO ALLA SOLIDARIETÀ GLOBALE E ALLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE 137

Reagire a un ordine mondiale sempre più precario	139
Verso scopi, impegni, norme e standard condivisi	141
Cooperazione nel generare conoscenze e usare le evidenze	142
Finanziare l'educazione dove è minacciata	143
Il ruolo dell'UNESCO	144
Principi guida per il dialogo e l'azione	145

EPILOGO E CONTINUAZIONE

Costruire insieme i futuri dell'educazione 147

Proposte per costruire un nuovo contratto sociale	149
Appelli all'azione	156
Dialogo e partecipazione	159
Invito a continuare	161

APPENDICI 163

Rimandi bibliografici selezionati	164
<i>Rapporti indipendenti</i>	164
<i>Documenti di riferimento</i>	166
<i>Contributi alla consultazione globale</i>	168
<i>Pubblicazioni della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione</i>	169
Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione	170
<i>Mandato</i>	170
<i>Membri</i>	170
Iniziativa "Futuri dell'Educazione"	176
Partecipanti alla consultazione globale	177

Sintesi

Il nostro mondo è a un punto di svolta. Sappiamo già che la conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasformazione. Ma le disuguaglianze a livello globale – e l'urgente necessità di re-immaginare perché, come, che cosa, dove e quando impariamo – significano che l'educazione non sta ancora mantenendo la sua promessa di aiutarci a plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili.

Nella nostra ricerca di crescita e sviluppo, noi esseri umani abbiamo sopraffatto il nostro ambiente naturale, minacciando la nostra stessa esistenza. Oggi, elevati standard di vita coesistono con le più profonde disuguaglianze. Sempre più persone sono impegnate nella vita pubblica, ma il tessuto della società civile e della democrazia si sta sfilacciando in molti luoghi del mondo. I rapidi cambiamenti tecnologici stanno trasformando molti aspetti della nostra esistenza. Tuttavia, queste innovazioni non sono adeguatamente orientate all'equità, all'inclusione e alla partecipazione democratica.

Ognuno di noi, oggi, ha un obbligo gravoso nei confronti delle generazioni attuali e future: garantire che il nostro sia un mondo di abbondanza e non di scarsità, e che tutti godano pienamente degli stessi diritti umani. Nonostante l'urgenza di agire, e in condizioni di grande incertezza, **abbiamo motivo di essere pieni di speranza**. Come specie, ci troviamo in un momento della nostra storia collettiva in cui abbiamo il massimo accesso alla conoscenza e agli strumenti che ci consentono di collaborare. Il potenziale per coinvolgere l'umanità nella creazione di un futuro migliore non è mai stato così grande.

Questo Rapporto globale della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione si chiede quale ruolo possa svolgere l'educazione nel plasmare il nostro mondo comune e il nostro futuro condiviso, guardando al 2050 e oltre. Le proposte presentate sono il risultato di un processo di coinvolgimento e co-costruzione globale durato due anni, che ha dimostrato come un gran numero di persone – bambini, bambine, giovani e adulti – sia fortemente consapevole del fatto che **siamo collegati** l'uno all'altro su questo pianeta condiviso e che è imperativo **lavorare insieme**.

Molti sono già impegnati in prima persona per realizzare questi cambiamenti. Questo Rapporto è arricchito dei loro contributi sui vari aspetti, da come re-immaginare gli spazi di apprendimento alla decolonizzazione dei curricula e all'importanza dell'apprendimento sociale ed emotivo, e fa leva sulle loro paure reali e crescenti riguardo al cambiamento climatico, a crisi come quella causata dal COVID-19, alle *fake news* e al divario digitale.

L'educazione – il modo in cui organizziamo l'insegnamento e l'apprendimento nel corso della vita – ha svolto a lungo un ruolo fondamentale nella trasformazione delle società umane. Ci mette in contatto con il mondo e con gli altri, ci espone a nuove possibilità e rafforza le nostre capacità di dialogo e di azione. **Ma per plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili, occorre trasformare l'educazione stessa.**

Un nuovo contratto sociale per l'educazione

L'educazione può essere vista in termini di contratto sociale, un accordo implicito tra i membri di una società per cooperare per l'interesse comune. Un contratto sociale è più di una transazione, poiché riflette norme, impegni e principi formalmente legiferati e culturalmente radicati. **Il punto di partenza è una visione condivisa degli scopi pubblici dell'educazione.** Questo contratto consiste nei principi fondanti e organizzativi che strutturano i sistemi educativi, nonché nel lavoro distribuito svolto per costruirli, mantenerli e perfezionarli.

Nel corso del XX secolo l'educazione pubblica era essenzialmente finalizzata a sostenere la cittadinanza nazionale e gli sforzi di sviluppo attraverso la forma della scuola obbligatoria per i bambini e le bambine, i giovani e le giovani. Oggi, tuttavia, mentre affrontiamo gravi rischi per il futuro dell'umanità e del pianeta vivente stesso, dobbiamo reinventare con urgenza l'educazione perché ci aiuti ad affrontare le sfide comuni. Questo atto di **re-immaginazione significa lavorare insieme per creare futuri condivisi e interdipendenti.** Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve unirici nell'impegno collettivo e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale. Deve, come fa questo Rapporto, sostenere il ruolo svolto dagli insegnanti.

Tre sono le domande essenziali da porre all'educazione se pensiamo al 2050: **Che cosa dobbiamo continuare a fare? Che cosa dobbiamo abbandonare? Che cosa deve essere inventato da capo in modo creativo?**

Principi fondamentali

Qualsiasi nuovo contratto sociale deve basarsi sugli ampi principi che sono alla base dei diritti umani – inclusione ed equità, cooperazione e solidarietà, nonché responsabilità collettiva e interconnessione – ed essere governato dai seguenti due principi fondamentali:

- **Garantire il diritto a un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita.** Il diritto all'educazione, sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, deve continuare a essere il fondamento del nuovo contratto sociale per l'educazione e deve essere ampliato per includere il diritto a un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita. Deve comprendere anche il diritto all'informazione, alla cultura e alla scienza, nonché il diritto di accedere e contribuire al patrimonio comune di conoscenze che sono state acquisite progressivamente nel corso di generazioni e sono in continua trasformazione.
- **Rafforzare l'educazione come sforzo pubblico e bene comune.** In quanto sforzo sociale condiviso, l'educazione costruisce scopi comuni e consente agli individui e alle comunità di prosperare insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione non deve solo garantire finanziamenti pubblici per l'educazione, ma anche includere un impegno a livello di società per comprendere tutti nelle discussioni pubbliche sull'educazione. Questa enfasi sulla partecipazione è ciò che rafforza l'educazione come bene comune, una forma di benessere condiviso che viene scelto e raggiunto insieme.

Questi principi fondamentali si basano su ciò che l'educazione ha consentito all'umanità di realizzare fino a oggi e contribuiscono a garantire che, mentre ci avviciniamo al 2050 e oltre, l'educazione permetta alle generazioni future di re-immaginare i propri futuri e rinnovare i propri mondi.

Tra promesse passate e futuri incerti

L'aumento delle disuguaglianze sociali ed economiche, il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'uso delle risorse che supera i limiti planetari, la regressione democratica e l'automazione tecnologica dirompente sono i tratti distintivi della nostra attuale congiuntura storica. Queste molteplici crisi e sfide sovrapposte limitano i nostri diritti umani individuali e collettivi e hanno danneggiato gran parte della vita sulla Terra. Se da un lato l'espansione dei sistemi educativi ha creato opportunità per molti, dall'altro un gran numero di persone si è ritrovato con un apprendimento di bassa qualità.

Guardando al futuro è fin troppo facile dipingere un quadro ancora più cupo. È possibile immaginare un pianeta esaurito, con meno spazi per gli insediamenti umani. Gli scenari futuri estremi includono anche un mondo in cui l'educazione di qualità è un privilegio delle élite e in cui vasti gruppi di persone vivono in miseria perché non hanno accesso a beni e servizi essenziali. Le attuali disuguaglianze educative peggioreranno con il tempo, fino a quando i curricula diventeranno irrilevanti? Quale impatto avranno questi possibili cambiamenti sulla nostra stessa umanità?

Ma queste tendenze non sono inevitabili. Sono possibili diversi futuri alternativi e si possono individuare trasformazioni dirompenti in differenti settori chiave:

- Il pianeta è in pericolo, ma sono in corso la decarbonizzazione e l'ecologizzazione delle economie. In questo campo i bambini, le bambine e i giovani danno l'esempio, chiedendo un'azione significativa e lanciando un duro rimprovero a chi si rifiuta di affrontare l'urgenza della situazione.
- Nell'ultimo decennio il mondo ha assistito a una regressione della *governance* democratica e a un incremento del populismo di matrice identitaria. Al contempo, si è assistito a una partecipazione sempre più attiva dei cittadini e delle cittadine, che sfidano la discriminazione e l'ingiustizia in tutto il mondo.
- Le tecnologie digitali hanno un enorme potenziale di trasformazione, ma non abbiamo ancora capito come mantenere queste promesse.
- La sfida di creare un lavoro dignitoso e incentrato sull'essere umano sta per diventare molto più difficile, dato che l'intelligenza artificiale (IA), l'automazione e le trasformazioni strutturali stanno modificando gli scenari occupazionali in tutto il mondo. Al contempo, sempre più persone e comunità riconoscono il valore dell'ambito assistenziale e i molteplici modi in cui la sicurezza economica debba essere garantita.

Ognuna di queste perturbazioni emergenti ha implicazioni significative per l'educazione. A sua volta, ciò che facciamo insieme nell'ambito dell'educazione darà forma alle sue risposte.

Attualmente, i modi in cui organizziamo l'educazione nel mondo non sono sufficienti a garantire società giuste e pacifiche, un pianeta sano e un progresso condiviso che vada a beneficio di tutti. In effetti, alcune delle nostre difficoltà derivano da come educiamo. **Un nuovo contratto sociale per l'educazione deve consentirci di pensare in modo diverso** all'apprendimento e alle relazioni tra gli studenti, le studentesse, gli insegnanti, la conoscenza e il mondo.

Proposte per rinnovare l'educazione

La pedagogia dovrebbe essere organizzata intorno ai principi di cooperazione, collaborazione e solidarietà. Dovrebbe stimolare le capacità intellettuali, sociali e morali degli studenti e delle studentesse per lavorare insieme e trasformare il mondo con empatia e compassione. Occorre inoltre disimparare i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni. La valutazione dovrebbe riflettere questi obiettivi pedagogici in modo da promuovere una crescita e un apprendimento significativi per ogni studente e studentessa.

I curricula dovrebbero enfatizzare l'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare che aiuta gli studenti e le studentesse ad accedere alle conoscenze e a produrle, sviluppando al contempo la loro capacità di applicarle e metterle in discussione.

I curricula devono abbracciare una comprensione ecologica dell'umanità che riequilibri il modo in cui ci rapportiamo alla Terra come pianeta vivente e come nostra unica casa. La diffusione della disinformazione dovrebbe essere contrastata attraverso alfabetizzazioni scientifiche, digitali e umanistiche che sviluppino la capacità di distinguere il falso dal vero. Nei contenuti, nelle politiche e nei metodi educativi dovremmo promuovere la cittadinanza attiva e la partecipazione democratica.

L'insegnamento dovrebbe essere ulteriormente professionalizzato come uno sforzo collaborativo in cui gli insegnanti sono riconosciuti per il loro lavoro in quanto produttori di conoscenza e figure chiave nella trasformazione educativa e sociale. La collaborazione e il lavoro in *team* dovrebbero caratterizzare l'attività degli insegnanti. La riflessione, la ricerca e la creazione di conoscenze e nuove pratiche pedagogiche dovrebbero diventare parte integrante dell'insegnamento. Ciò significa che è necessario sostenere l'autonomia, la libertà e la piena partecipazione al dibattito pubblico e al dialogo sui futuri dell'educazione degli e delle insegnanti.

Le scuole dovrebbero essere luoghi educativi protetti per l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo che sostengono, ma anche re-immaginate per promuovere meglio la trasformazione del mondo verso futuri più giusti, equi e sostenibili.

Le scuole devono essere luoghi che riuniscono gruppi diversi di persone e li espongono a sfide e possibilità non disponibili altrove. Le architetture, gli spazi, i tempi, gli orari scolastici e i gruppi di studenti e studentesse dovrebbero essere riprogettati per incoraggiare e consentire agli individui di lavorare insieme. Le tecnologie digitali dovrebbero avere lo scopo di sostenere – e non di sostituire – le scuole. Le scuole dovrebbero modellare i futuri a cui aspiriamo, garantendo i diritti umani e diventando esempi di sostenibilità e neutralità carbonica.

Dovremmo sfruttare e ampliare le opportunità educative che si presentano nel corso della vita e in diversi spazi culturali e sociali. In ogni momento della vita le persone dovrebbero avere opportunità educative significative e di qualità. Dovremmo collegare i luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali, sfruttando attentamente le migliori potenzialità di ciascuno. Le responsabilità principali ricadono sui governi, la cui capacità di finanziamento pubblico e di regolamentazione dell'educazione dovrebbe essere rafforzata. Occorre ampliare il diritto all'educazione affinché sia esteso a tutta la vita e comprenda il diritto all'informazione, alla cultura, alla scienza e alla connettività.

Catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione

Il cambiamento e l'innovazione su larga scala sono possibili. Costruiremo un nuovo contratto sociale per l'educazione attraverso milioni di atti individuali e collettivi – atti di coraggio, *leadership*, resistenza, creatività e cura. Un nuovo contratto sociale deve superare la discriminazione, l'emarginazione e l'esclusione. Dobbiamo impegnarci a garantire l'uguaglianza di genere e i diritti di tutti, a prescindere da razza, etnia, religione, disabilità, orientamento sessuale, età o cittadinanza. È necessario un impegno massiccio per il dialogo sociale, per pensare e agire insieme.

Un invito alla ricerca e all'innovazione. Un nuovo contratto sociale richiede un programma di ricerca collaborativo a livello mondiale che si concentri sul diritto all'educazione per tutto l'arco della vita. Questo programma deve essere incentrato sul diritto all'educazione e deve includere diversi tipi di prove e modi di conoscere, compresi l'apprendimento orizzontale e lo scambio di conoscenze oltreconfine. I contributi dovrebbero essere accolti da tutti, dagli insegnanti agli studenti e alle studentesse, dagli accademici e dai centri di ricerca ai governi e alle organizzazioni della società civile.

Un appello alla solidarietà globale e alla cooperazione internazionale. Un nuovo contratto sociale per l'educazione richiede un rinnovato impegno per una collaborazione globale, a sostegno dell'educazione come bene comune, basata su una cooperazione più giusta ed equa tra attori statali e non. Oltre ai flussi Nord-Sud di aiuti all'educazione, è necessario rafforzare la generazione di conoscenze e testimonianze attraverso la cooperazione Sud-Sud e triangolare. La comunità internazionale svolge un ruolo fondamentale nell'aiutare i Paesi e gli attori non statali ad allinearsi su obiettivi, norme e standard condivisi, necessari per realizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione. In questo senso, si dovrebbe rispettare il principio di sussidiarietà e vanno incoraggiati gli sforzi a livello locale, nazionale e regionale. Le esigenze educative di richiedenti asilo, rifugiati, apolidi e migranti, in particolare, devono essere sostenute attraverso la cooperazione internazionale e il lavoro delle istituzioni globali.

Le università e gli altri istituti di educazione superiore devono essere attivi in ogni aspetto della costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione. Le università, che sono creative, innovative e impegnate a rafforzare l'educazione come bene comune, hanno un ruolo chiave da svolgere nei futuri dell'educazione, sostenendo la ricerca e il progresso della scienza e fungendo da *partner* di altre istituzioni e programmi educativi nelle loro comunità e in tutto il mondo.

È essenziale che tutti possano partecipare alla costruzione dei futuri dell'educazione: bambini e bambine, giovani, genitori, insegnanti, ricercatori e ricercatrici, attivisti e attiviste, datori e datrici di lavoro, *leader* culturali e religiosi. Abbiamo tradizioni culturali profonde, ricche e diverse su cui basarci. Gli esseri umani hanno una grande capacità di azione collettiva, intelligenza e creatività. E ora ci troviamo di fronte a una scelta seria: continuare su un percorso insostenibile o cambiare radicalmente rotta.

Questo Rapporto propone risposte alle tre domande essenziali: Che cosa dovremmo continuare a fare? Che cosa dovremmo abbandonare e che cosa dovrebbe essere re-immaginato in modo creativo? Ma **le proposte qui presentate sono solo un inizio**. Questo Rapporto è più un invito a pensare e immaginare che un modello. Queste domande devono essere affrontate e risolte nelle comunità, nei Paesi, nelle scuole, nei programmi e nei sistemi educativi di ogni tipo, in tutto il mondo.

La creazione di un nuovo contratto sociale per l'educazione è un passo fondamentale per ripensare insieme i nostri futuri.

Introduzione

Ci troviamo di fronte a una scelta esistenziale: continuare su un percorso insostenibile o cambiare radicalmente rotta. Continuare sulla strada attuale significa accettare disuguaglianze e sfruttamenti senza scrupoli, la spirale di molteplici forme di violenza, l'erosione della coesione sociale e delle libertà umane, la continua distruzione dell'ambiente e la pericolosa e forse catastrofica perdita di biodiversità. Continuare sulla strada attuale significa non riuscire ad anticipare e ad affrontare i rischi che accompagnano le trasformazioni tecnologiche e digitali delle nostre società.

Abbiamo l'impellente bisogno di re-immaginare insieme i nostri futuri e di agire per realizzarli. La conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasformazione. Ma le disuguaglianze a livello globale – e l'urgente necessità di re-immaginare perché, come, che cosa, dove e quando impariamo – dimostrano che l'educazione non sta facendo ciò che potrebbe per aiutarci a plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili.

Abbiamo tutti un obbligo nei confronti delle generazioni attuali e future, per far sì che il nostro sia un mondo di abbondanza e non di scarsità, e che tutti godano appieno dei diritti umani. Nonostante l'urgenza di agire, e in condizioni di grande incertezza, abbiamo motivo di essere pieni di speranza. Come specie, ci troviamo in un momento della nostra storia collettiva in cui abbiamo il massimo accesso alla conoscenza e agli strumenti che ci consentono di collaborare. Il potenziale per coinvolgere l'umanità nella creazione di futuri insieme non è mai stato così grande.

L'educazione – il modo in cui organizziamo l'insegnamento e l'apprendimento nel corso della vita – ha svolto a lungo un ruolo fondamentale nella trasformazione delle società umane. L'educazione è il modo in cui organizziamo il ciclo intergenerazionale di trasmissione e co-creazione della conoscenza. Ci mette in contatto con il mondo e con gli altri, ci espone a nuove possibilità e rafforza le nostre capacità di dialogo e di azione. Ma per dare forma ai futuri che vogliamo, l'educazione stessa deve essere trasformata.

Questo Rapporto globale della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione si chiede quale ruolo possa svolgere l'educazione nel plasmare il nostro mondo comune e il nostro futuro condiviso, guardando al 2050 e oltre. Le proposte che presenta nascono da un processo di coinvolgimento e co-costruzione globale durato due anni, che ha dimostrato come un gran numero di persone – bambini, bambine, giovani e adulti – sia fortemente consapevole della nostra interdipendenza su questo pianeta condiviso. Siamo legati gli uni agli altri, in quanto i problemi del mondo ci riguardano tutti. C'è una consapevolezza altrettanto forte, condivisa da molti in tutto il mondo, che dobbiamo lavorare insieme partendo dal riconoscimento della diversità e delle differenze.

Anticipare i futuri è qualcosa che facciamo continuamente come esseri umani. Le idee sul futuro giocano un ruolo importante nel pensiero, nella politica e nella pratica educativi, che influenzano tutto, dalle decisioni quotidiane di studenti, studentesse e famiglie ai grandi piani di cambiamento educativo sviluppati nei ministeri dell'istruzione.

L'esplorazione di futuri possibili e alternativi solleva profonde questioni di etica, equità e giustizia: quali futuri sono desiderabili e per chi?

Questo Rapporto riconosce che in relazione all'educazione esistono molteplici scenari futuri possibili, che vanno dalla trasformazione radicale alla crisi profonda. L'idea è che lo scopo principale di pensare ai futuri dell'educazione sia quello di permetterci di inquadrare il presente in modo diverso, per identificare le traiettorie che potrebbero emergere e prestare attenzione alle possibilità che ci si potrebbero aprire o chiudere. L'esplorazione di futuri possibili e alternativi solleva profonde questioni di etica, equità e giustizia: quali futuri sono desiderabili e per chi? E poiché l'educazione non è semplicemente influenzata da fattori esterni, ma svolge un ruolo chiave nello schiudere potenziali futuri in ogni angolo del mondo, è naturale, se non obbligatorio, che re-immaginare insieme i nostri futuri comporti un nuovo contratto sociale per l'educazione.

La sopravvivenza dell'umanità, i diritti umani e il pianeta vivente sono a rischio

L'idea stessa che la dignità di ogni persona sia preziosa, l'impegno affinché tutte le persone abbiano diritti fondamentali, la salute della Terra, la nostra unica casa, sono tutti a rischio. Per cambiare rotta e immaginare futuri alternativi abbiamo urgentemente bisogno di riequilibrare le nostre relazioni reciproche, con il pianeta vivente e con la tecnologia. Dobbiamo re-imparare le nostre interdipendenze, riscoprire il nostro posto di esseri umani e la nostra capacità di agire in un mondo che è al di là di noi.

Siamo di fronte a crisi molteplici e sovrapposte. L'aumento delle disuguaglianze sociali ed economiche, il cambiamento climatico, la perdita della biodiversità, l'uso delle risorse che supera i confini del pianeta, l'arretramento della democrazia, l'automazione tecnologica dirompente e la violenza sono i tratti distintivi della nostra attuale congiuntura storica.

Tendenze di sviluppo paradossali ci stanno portando verso futuri insostenibili. I livelli di povertà globale sono diminuiti, ma le disuguaglianze tra i diversi Paesi e al loro interno sono aumentate. Gli standard di vita più elevati coesistono con le più profonde disuguaglianze della storia. Il cambiamento climatico e il degrado ambientale minacciano la sopravvivenza dell'umanità e delle altre specie del pianeta Terra. Sempre più persone sono impegnate attivamente nella vita pubblica, ma la società civile e la democrazia si stanno sfilacciando in molte aree del mondo. La tecnologia ci ha connesso più strettamente che mai, ma sta anche contribuendo alla frammentazione e alle tensioni sociali. Una pandemia globale ha ulteriormente evidenziato le nostre numerose fragilità. Queste crisi e sfide limitano i nostri diritti umani individuali e collettivi e sono in gran parte il risultato di scelte e azioni umane. Derivano da sistemi sociali, politici ed economici di nostra creazione, in cui il breve termine è prioritario rispetto al lungo termine e gli interessi di pochi possono prevalere su quelli di molti.

Le catastrofi climatiche e ambientali sono accelerate da modelli economici che dipendono da livelli insostenibili di utilizzo delle risorse. I modelli economici che privilegiano i profitti a breve termine e l'eccessivo consumismo sono strettamente legati all'individualismo avido, alla competitività e alla

mancanza di empatia che caratterizzano troppe società in tutto il pianeta. La ricchezza mondiale si è concentrata sempre di più e le estreme disuguaglianze economiche stanno minando la coesione delle nostre società.

L'ascesa dell'autoritarismo, del populismo escludente e dell'estremismo politico sfidano la *governance* democratica proprio in un momento in cui abbiamo bisogno di rafforzare la cooperazione e la solidarietà per affrontare problemi comuni che non conoscono né rispettano i confini politici. Nonostante decenni di lavoro per sostenere gli sforzi delle società per promuovere forme pacifiche di risoluzione delle differenze, oggi il mondo è caratterizzato da una crescente polarizzazione sociale e politica. I discorsi di odio, la diffusione irresponsabile di *fake news*, il fondamentalismo religioso, il nazionalismo escludente – tutti amplificati dalle nuove tecnologie – sono, alla fine, usati strategicamente per favorire interessi ristretti. L'ordine mondiale, ancorato ai valori comuni espressi nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, si sta indebolendo. Il nostro mondo affronta una crisi di valori evidenziata dall'aumento della corruzione, dell'insensibilità, dell'intolleranza e del bigottismo e dalla normalizzazione della violenza.

L'accelerazione della globalizzazione e la crescente mobilità umana, insieme alle migrazioni e agli spostamenti forzati, troppo spesso esacerbano gli effetti disumanizzanti di razzismo, bigottismo, intolleranza e discriminazione. Queste forme di violenza contro la dignità umana sono espressione di strutture di potere che cercano di dominare e controllare, piuttosto che di cooperare e liberare. La violenza dei conflitti armati, dell'occupazione e della repressione politica non solo distrugge vite umane, ma mina anche il concetto stesso di dignità umana. Spesso, coloro che godono di privilegi e beneficiano di sistemi egemonici discriminano sulla base del genere, della razza, dell'etnia, della lingua, della religione o della sessualità e opprimono i gruppi che considerano una minaccia, siano essi popolazioni indigene, donne, rifugiati, migranti, femministe, sostenitori dei diritti umani, attivisti ambientali o dissidenti politici.

La trasformazione digitale delle nostre società sta avendo un impatto senza precedenti sulla nostra vita. I computer stanno rapidamente cambiando le modalità di creazione, accesso, diffusione, convalida e utilizzo della conoscenza. Molto di tutto questo rende le informazioni più accessibili e apre nuove e promettenti strade per l'educazione. Ma i rischi sono molti: l'apprendimento può ridursi così come espandersi negli spazi digitali; la tecnologia fornisce nuove leve di potere e controllo che possono reprimere così come emancipare; e con il riconoscimento facciale e l'IA, il nostro diritto umano alla *privacy* può contrarsi in modi che erano inimmaginabili solo dieci anni fa. Dobbiamo essere attenti a garantire che le trasformazioni tecniche in corso ci aiutino a prosperare e non minaccino il futuro di diversi modi di conoscere o della libertà intellettuale e creativa.

I nostri modi di vivere si sono allontanati dall'equilibrio con il pianeta e con l'abbondanza di vita da esso sostenuta, minacciando il nostro benessere attuale e futuro e la nostra stessa esistenza. Abbracciare acriticamente la tecnologia troppo spesso ci allontana pericolosamente, tronca la conversazione e distrugge la comprensione reciproca, nonostante il potenziale per ottenere il contrario. Questi squilibri planetari e tecnologici contribuiscono a una terza e altrettanto pericolosa divergenza: il nostro squilibrio reciproco sotto forma di disuguaglianze in espansione vertiginosa, il sovvertimento della fiducia e della buona volontà, la demonizzazione dell'"altro" e la riluttanza a cooperare e ad affrontare in modo più significativo questa serie di sfide globali in aumento.

Guardando al futuro è fin troppo facile dipingere un quadro ancora più cupo. È possibile immaginare un pianeta esaurito, con meno spazi per gli insediamenti umani. Gli scenari futuri estremi includono anche un mondo in cui l'educazione di qualità è un privilegio delle élite, in cui vasti gruppi di persone vivono nella miseria perché non hanno accesso a beni e servizi essenziali. I curricula diventeranno sempre più irrilevanti e le attuali disuguaglianze educative peggioreranno con il tempo? La nostra umanità sarà ulteriormente erosa?

Le scelte che facciamo collettivamente oggi determineranno i nostri futuri condivisi.

Le scelte che facciamo collettivamente oggi determineranno i nostri futuri condivisi. Se sopravviveremo o periremo, se vivremo in pace o permetteremo alla violenza di definire le nostre vite, se ci relazioneremo con la Terra in modi sostenibili o meno, sono questioni che saranno profondamente modellate e decise dalle scelte che facciamo oggi e dalle nostre capacità di raggiungere gli obiettivi comuni. Insieme, possiamo cambiare rotta.

La necessità di un nuovo contratto sociale per l'educazione

L'educazione è il cardine per il rinnovamento e la trasformazione delle nostre società. Mobilita la conoscenza per aiutarci a navigare in un mondo in trasformazione e incerto. Il potere dell'educazione risiede nella sua capacità di metterci in contatto con il mondo e con gli altri, di farci andare oltre gli spazi che già abitiamo e di esporci a nuove possibilità. Ci aiuta a unirli in sforzi collettivi; fornisce la scienza, la conoscenza e l'innovazione di cui abbiamo bisogno per affrontare le sfide comuni. L'educazione alimenta le conoscenze e costruisce le capacità che possono contribuire a garantire futuri più inclusivi dal punto di vista sociale, più equi sul piano economico e più sostenibili a livello ambientale.

Le famiglie, le comunità e i governi di tutto il mondo sanno bene che, nonostante le carenze, le scuole e i sistemi educativi possono creare opportunità e fornire percorsi di avanzamento individuale e collettivo. È ampiamente riconosciuto dai governi e dalle organizzazioni della società civile che l'educazione è un fattore chiave, anche se non l'unico, per progredire verso risultati di sviluppo auspicabili, costruire abilità e competenze per il lavoro e sostenere una cittadinanza impegnata e democratica. L'educazione è, a buon diritto, un pilastro di Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, una visione inclusiva per l'umanità finalizzata a far progredire il benessere, la giustizia e la pace per tutti, nonché a costruire relazioni sostenibili con l'ambiente.

Eppure l'educazione in tutto il mondo continua a non essere all'altezza delle nostre aspirazioni. Nonostante la notevole espansione dell'accesso, a livello mondiale, molteplici esclusioni continuano a negare a centinaia di milioni di bambini, bambine, giovani e adulti il diritto fondamentale a un'educazione di qualità. La discriminazione persiste, spesso in modo sistematico, lungo le linee di genere, etnia, lingua, cultura e modi di conoscere. La mancanza di accesso è aggravata da una crisi di rilevanza: troppo spesso, l'apprendimento formale non risponde alle esigenze e alle aspirazioni di bambini, bambine e giovani e delle loro comunità. Un'educazione di scarsa qualità soffoca la creatività e la curiosità. Le forme di disimpegno e abbandono degli studenti e delle studentesse

in tutti i gradi di scuola evidenziano l'inadeguatezza dell'attuale modello scolastico nel fornire un apprendimento significativo e adeguato ai bisogni reali e nel mettere in discussione gli obiettivi per il futuro. Sempre più spesso, quelli che accedono all'educazione non sono preparati alle sfide del presente né a quelle del futuro.

Inoltre, i sistemi educativi spesso riproducono e perpetuano le condizioni stesse che minacciano i nostri futuri condivisi – che si tratti di discriminazione ed esclusione o di stili di vita insostenibili – limitando il potenziale dell'educazione di essere veramente trasformativa. Questi fallimenti collettivi sono alla base della necessità di una nuova visione condivisa e di rinnovati principi e impegni che possano inquadrare e guidare le nostre azioni nel campo dell'educazione.

Il punto di partenza di qualsiasi contratto sociale per l'educazione è una visione condivisa degli scopi pubblici dell'educazione. Il contratto sociale per l'educazione consiste nei principi fondanti e organizzativi che strutturano i sistemi educativi, nonché nel lavoro distribuito svolto per costruirli, mantenerli e perfezionarli.

Nel corso del XX secolo l'educazione pubblica è stata essenzialmente finalizzata a sostenere la cittadinanza e gli sforzi di sviluppo a livello nazionale. Si è concentrata soprattutto sull'obbligo scolastico per bambini e bambine, ragazzi e ragazze. Oggi, tuttavia, visti i gravi rischi che corriamo, dobbiamo reinventare con urgenza l'educazione affinché ci sostenga nell'affrontare le sfide comuni. Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve aiutarci a unirici intorno a sforzi collettivi e a fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale.

Costruire un nuovo contratto sociale significa esplorare come modi consolidati di pensare all'educazione, alla conoscenza e all'apprendimento ci impediscano di aprire nuove strade e di muoverci verso i futuri che desideriamo. La mera espansione dell'attuale modello di sviluppo educativo non è una strada percorribile. Le nostre difficoltà non sono solo il risultato di risorse e mezzi limitati. Le nostre sfide derivano anche dal perché e dal come educiamo e dai modi in cui organizziamo l'apprendimento.

Ridefinire gli scopi dell'educazione

I sistemi educativi hanno erroneamente instillato la convinzione che le prerogative e le comodità a breve termine siano più importanti della sostenibilità a lungo termine. Hanno enfatizzato i valori del successo individuale, della competizione nazionale e dello sviluppo economico a scapito della solidarietà, della comprensione delle nostre interdipendenze e della cura reciproca e del pianeta.

L'educazione deve mirare a unirici intorno a sforzi collettivi e a fornire la conoscenza, la scienza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale. Deve rimediare alle ingiustizie del passato e prepararci ai cambiamenti ambientali, tecnologici e sociali che si profilano all'orizzonte.

Un nuovo contratto sociale per l'educazione deve essere ancorato a due principi fondamentali: (1) il diritto all'educazione e (2) l'impegno per l'educazione come sforzo pubblico della società e bene comune.

Garantire il diritto a un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita

Il dialogo e l'azione necessari per costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione devono rimanere saldamente radicati nell'impegno per i diritti umani. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, scritta nel 1948, stabilisce i diritti inalienabili dei membri della nostra famiglia umana e fornisce la migliore bussola per immaginare nuovi futuri dell'educazione. Il diritto all'educazione – fondamentale per la realizzazione di tutti gli altri diritti sociali, economici e culturali – deve

continuare a essere il faro e la base del nuovo contratto sociale. L'obiettivo dei diritti umani prevede che l'educazione sia per tutti, a prescindere da reddito, genere, razza o etnia, religione, lingua, cultura, sessualità, affiliazione politica, disabilità o qualsiasi altra caratteristica che potrebbe essere usata per discriminare ed escludere.

Un nuovo contratto sociale per l'educazione deve rimanere saldamente radicato nell'impegno per i diritti umani.

Il diritto all'educazione deve essere ampliato per includere il diritto a un'educazione di qualità per tutto l'arco della vita. Da tempo interpretato come diritto alla scolarizzazione per bambini, bambine e giovani, in futuro il diritto all'educazione

dovrà garantire l'educazione a tutte le età e in tutti gli ambiti della vita. In questa prospettiva più ampia, il diritto all'educazione è strettamente connesso con il diritto all'informazione, alla cultura e alla scienza. Richiede un impegno profondo nella costruzione delle capacità umane. È inoltre strettamente legato al diritto di accedere e contribuire al patrimonio comune di conoscenze, alle risorse, condivise e in espansione, dell'umanità a livello di informazione, sapere e saggezza.

Il ciclo continuo di creazione di conoscenza che avviene attraverso la competizione, il dialogo e il dibattito è ciò che aiuta a coordinare l'azione, a produrre verità scientifiche e a stimolare l'innovazione. È una delle risorse più preziose e inesauribili dell'umanità e un aspetto fondamentale dell'educazione. Più persone hanno accesso al patrimonio comune di conoscenze, più questo diventa abbondante. Lo sviluppo del linguaggio, della capacità di far di conto e dei sistemi di scrittura ha facilitato la diffusione della conoscenza nel tempo e nello spazio. Questa, a sua volta, ha consentito alle società umane di raggiungere livelli straordinari di prosperità collettiva e di costruzione della civiltà. Le possibilità del patrimonio comune di conoscenze sono teoricamente infinite. La diversità e l'innovazione generate dal patrimonio comune di conoscenze derivano da prestiti, dalla sperimentazione che attraversa i confini disciplinari, così come dalla reinterpretazione del vecchio e dalla generazione del nuovo.

Purtroppo, le barriere impediscono l'equità nell'accedere e nel contribuire al patrimonio comune di conoscenze. Ci sono lacune e distorsioni significative nella conoscenza acquisita progressivamente dall'umanità che devono essere affrontate e corrette. Le prospettive, le lingue e le conoscenze indigene sono state a lungo emarginate. Anche le donne e le ragazze, le minoranze e i gruppi a basso reddito sono gravemente sottorappresentati. La sfida legata alla commercializzazione o alle leggi troppo restrittive sulla proprietà intellettuale, nonché l'assenza di una regolamentazione e di un sostegno adeguati per le comunità e i sistemi che gestiscono il patrimonio comune di conoscenze hanno creato delle specie di riserve. Dobbiamo proteggere il diritto alla proprietà intellettuale e artistica di artisti, scrittori, scienziati e inventori. Al contempo, dobbiamo impegnarci

a sostenere opportunità aperte ed eque per applicare e creare conoscenza. Un approccio basato sui diritti che includa il riconoscimento dei diritti collettivi di proprietà intellettuale dovrebbe essere applicato al patrimonio comune di conoscenze per proteggere le popolazioni indigene e altri gruppi emarginati dall'appropriazione e dall'uso illecito e non autorizzato delle loro conoscenze.

Un diritto ampliato all'educazione lungo tutto l'arco della vita richiede l'impegno ad abbattere le barriere e a garantire che il patrimonio comune di conoscenze sia una risorsa aperta e duratura capace di riflettere i diversi modi di conoscere e di essere nel mondo.

Rafforzare l'educazione come sforzo pubblico e bene comune

In quanto sforzo sociale condiviso, l'educazione costruisce scopi comuni e consente agli individui e alle comunità di prosperare insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione non deve solo garantire finanziamenti pubblici per l'educazione, ma anche includere un impegno a livello di società per coinvolgere tutti nelle discussioni pubbliche sull'educazione. Questa enfasi sulla partecipazione è ciò che rafforza l'educazione come bene comune, una forma di benessere condiviso che viene scelto e raggiunto insieme.

Due caratteristiche essenziali qualificano l'educazione come bene comune. In primo luogo, l'educazione viene vissuta in comune, mettendo le persone in contatto con gli altri e con il mondo. Nelle istituzioni educative, insegnanti, educatori, educatrici e discenti si riuniscono in un'attività condivisa che è sia individuale sia collettiva. L'educazione consente alle persone di utilizzare e arricchire il patrimonio di conoscenze dell'umanità. Come atto collettivo di co-creazione, l'educazione afferma la dignità e la capacità degli individui e delle comunità, costruisce scopi condivisi, sviluppa capacità di azione collettiva e rafforza la nostra comune umanità. È quindi essenziale che gli istituti educativi includano una diversità di studenti e studentesse, nella misura più ampia possibile, in modo che possano imparare gli uni dagli altri, al di là delle differenze.

In secondo luogo, l'educazione è governata in comune. In quanto progetto sociale, l'educazione coinvolge molti attori diversi nella sua gestione e amministrazione. Voci e prospettive diverse devono essere integrate nelle politiche e nei processi decisionali. L'attuale tendenza verso un maggiore e più diversificato coinvolgimento non statale nella definizione delle politiche educative è espressione della crescente richiesta di voce, trasparenza e responsabilità nell'educazione intesa come questione pubblica. Il coinvolgimento di insegnanti, movimenti giovanili, gruppi comunitari, fondazioni, organizzazioni non governative, imprese, associazioni professionali, filantropi, istituzioni religiose e movimenti sociali può rafforzare l'equità, la qualità e la rilevanza dell'educazione. Gli attori non statali svolgono un ruolo importante nel garantire il diritto all'educazione, salvaguardando i principi di non discriminazione, pari opportunità e giustizia sociale.

Il carattere pubblico dell'educazione va ben oltre l'erogazione, il finanziamento e la gestione da parte delle autorità pubbliche. L'educazione pubblica è un'educazione che (1) avviene in uno spazio pubblico, (2) promuove interessi pubblici e (3) è responsabile nei confronti di tutti. Tutte le scuole, indipendentemente da chi le organizza, dovrebbero educare a promuovere i diritti umani, valorizzare la diversità e contrastare la discriminazione. Non dobbiamo dimenticare che

Introduzione

l'educazione pubblica educa il pubblico. Essa rafforza la nostra comune appartenenza alla stessa umanità e allo stesso pianeta, valorizzando al contempo le nostre differenze e diversità.

L'impegno per l'educazione come sforzo pubblico della società e bene comune significa che le modalità di *governance* dell'educazione a livello locale, nazionale e globale devono essere inclusive e partecipative. I governi devono sempre più concentrarsi sulla regolamentazione e sulla protezione dell'educazione dalla commercializzazione. Non si dovrebbe consentire ai mercati di ostacolare ulteriormente il raggiungimento dell'educazione come diritto umano. Piuttosto, l'educazione deve servire gli interessi pubblici di tutti.

Il nuovo contratto sociale deve essere improntato al diritto all'educazione per tutto l'arco della vita e all'impegno verso l'educazione come bene pubblico e comune, se vogliamo che ci aiuti a costruire percorsi verso futuri socialmente, economicamente e ambientalmente giusti e sostenibili. Questi principi fondamentali aiuteranno a guidare il dialogo e l'azione per rinnovare le dimensioni chiave dell'educazione, dalla pedagogia e dal curriculum alla ricerca e alla cooperazione internazionale.

Organizzazione del Rapporto

Questo Rapporto è organizzato in tre parti, composte da diversi capitoli, ognuno dei quali avanza proposte per la costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione e una serie di principi guida per il dialogo e l'azione. Si conclude con un epilogo che propone le modalità con cui le raccomandazioni possono essere tradotte in azione nei diversi contesti. Sebbene il Rapporto faccia riferimento ai risultati delle ricerche laddove appropriato, non le cita nel testo. I documenti di riferimento, commissionati specificamente nell'ambito di questa iniziativa, sono elencati nell'allegato.

La Parte I del Rapporto, *Tra promesse passate e futuri incerti*, presenta la duplice sfida globale dell'equità e della rilevanza nell'educazione, che è alla base della necessità di un nuovo contratto sociale che possa contribuire a rimediare all'esclusione educativa e a garantire futuri sostenibili. Si compone di due capitoli.

Il capitolo 1 ripercorre il dramma del diritto all'educazione sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, attraverso le promesse mantenute e quelle disattese. Il capitolo 2 si concentra sulle principali perturbazioni e trasformazioni emergenti, considerando quattro aree sovrapposte di cambiamento diffuso: il cambiamento climatico, l'accelerazione tecnologica, la *governance* e la frammentazione sociale e i nuovi mondi del lavoro. Guardando al 2050, questo capitolo si chiede come l'educazione sarà influenzata da queste perturbazioni e trasformazioni e come può cambiare per affrontarle al meglio.

La Parte II del Rapporto, *Rinnovare l'educazione*, sostiene la necessità di riconcettualizzare e rinnovare l'educazione lungo cinque dimensioni chiave: pedagogia, curricula, insegnamento, scuole e l'ampia gamma di opportunità educative lungo tutto l'arco della vita e in diversi spazi culturali e sociali. Ognuna di queste cinque dimensioni è discussa in un capitolo dedicato, che include principi guida per il dialogo e l'azione.

Il capitolo 3 invoca pedagogie di cooperazione e solidarietà che promuovano l'empatia, il rispetto per la differenza e la compassione e costruiscano le capacità degli individui di lavorare insieme per trasformare se stessi e il mondo. Il capitolo 4 incoraggia curricoli ecologici, interculturali e interdisciplinari che sostengano gli studenti e le studentesse nell'accesso e nella produzione di conoscenza, sviluppando al contempo la loro capacità di criticarla e applicarla. Il capitolo 5 sottolinea l'importanza del lavoro trasformativo degli e delle insegnanti e raccomanda l'ulteriore professionalizzazione dell'insegnamento come attività collaborativa. Il capitolo 6 spiega la necessità di proteggere le scuole come luoghi sociali che sostengono l'apprendimento, l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo, e al contempo di cambiarle per realizzare meglio futuri giusti ed equi. Il capitolo 7 discute l'importanza dell'educazione in tempi e spazi diversi, riconoscendo come questa non avvenga esclusivamente nelle sedi tradizionali, ma sia piuttosto vissuta in una molteplicità di spazi sociali e nel corso della vita.

La Parte III del Rapporto, *Catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione*, fornisce idee per iniziare a costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione, lanciando appelli alla ricerca, alla solidarietà globale e alla cooperazione internazionale.

Il capitolo 8 sollecita un'agenda di ricerca condivisa sul diritto all'educazione lungo tutto l'arco della vita, suggerendo che ognuno abbia un ruolo da svolgere nella generazione, produzione e negoziazione della conoscenza necessaria per costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione. Il capitolo 9 esamina la rinnovata e urgente necessità di costruire e rafforzare la solidarietà globale e la cooperazione internazionale, con tenacia, audacia e coerenza, e con una visione al 2050 e oltre.

Il Rapporto si conclude con un epilogo e una continuazione, in cui si sostiene che le idee e le proposte presentate nel testo debbano essere tradotte in programmi, risorse e attività in modi diversi, in contesti differenti. Tale trasformazione risulterà da processi di co-costruzione e dialogo con altri soggetti, la cui partecipazione è essenziale per tradurre queste idee in pianificazione e azione. Spetta ai *leader* a vari livelli di governo, agli amministratori in campo educativo, insieme a insegnanti, studenti, studentesse, famiglie, comunità e organizzazioni della società civile definire e attuare il rinnovamento dell'educazione.

Il compito che ci attende è rafforzare un dialogo globale condiviso e continuo su che cosa portare avanti, che cosa lasciare indietro e che cosa re-immaginare creativamente nell'educazione e nel mondo in generale. Pensiamo che questo sia il lavoro di rinnovamento: diventare consapevoli della gravità dei problemi che ci affliggono collettivamente, in quanto abitanti umani di un mondo più che umano, e trovare un cammino per il futuro che eviti di essere una mera replica. Se siamo onesti, sappiamo che continuare a fare la stessa cosa, anche se in modo sempre più veloce, sempre più grande, sempre più efficiente, ci porterà sull'orlo del precipizio: il deterioramento del clima e l'indebolimento degli ecosistemi sono forse i segnali d'allarme più evidenti ed epocali. Il rinnovamento implica il vaglio delle conoscenze e delle esperienze acquisite con fatica per rivitalizzare i nostri sistemi educativi verso l'eccellenza. Si tratta di utilizzare e curare ciò che si conosce per costruire qualcosa di nuovo e stabilire una rotta più promettente.

Il Rapporto è un invito
e una proposta di agenda
per il dialogo e l'azione
per raggiungere questo
obiettivo.

Introduzione

Un nuovo contratto sociale per l'educazione è in fase di elaborazione da un po' di tempo. Ora è necessario un dialogo e una mobilitazione pubblica ampia, inclusiva e democratica per realizzarlo. Questo Rapporto è un invito e una proposta di agenda per il dialogo e l'azione per raggiungere questo obiettivo.

Parte I

Tra promesse passate e futuri incerti

Per avviare una riflessione sui futuri dell'educazione, dobbiamo innanzitutto esaminare lo stato attuale dell'educazione e i probabili futuri verso i quali puntano le sfide attuali e le trasformazioni emergenti. Nell'educazione, come in altri ambiti della vita, il passato è molto presente. Dobbiamo prendere in considerazione le tendenze storiche a lungo termine. Nell'esaminare le esclusioni e le carenze di ieri, possiamo capire meglio come l'educazione non sia riuscita a soddisfare le nostre speranze.

Questa prima parte del Rapporto traccia una mappa dello stato dell'educazione a livello globale in relazione agli impegni normativi in materia di equità, giustizia e sostenibilità, e analizza i modi in cui potremmo aspettarci che questi temi si sviluppino in futuro. Si constata che l'educazione si trova costretta tra promesse passate e futuri incerti.

Il primo capitolo di questa parte si concentra sui progressi compiuti nel campo dell'educazione negli ultimi 50 anni. Esplora fattori come la crescita economica, la povertà e la discriminazione di genere per capire come si intersecano con i progressi dell'educazione (e come ne sono influenzati). Il documento sostiene che non si può ignorare il passato, ma che ciò che accadrà in seguito sarà determinato dalle scelte e dalle azioni che compiremo oggi e nei prossimi trent'anni.

Il capitolo successivo di questa parte esamina le trasformazioni emergenti in quattro aree chiave: l'ambiente, la tecnologia, la sfera politica e il futuro del lavoro. È impossibile prevedere il futuro, ma il milione di persone che si sono impegnate in questa iniziativa concorda sul fatto che la strada più pericolosa e dirompente sarebbe quella di ignorare queste trasformazioni in corso.

Capitolo 1

Verso futuri educativi più equi



Ecco che cosa deve incoraggiare il nostro sistema educativo. Deve promuovere gli obiettivi sociali del vivere insieme e lavorare insieme, per il bene comune. Deve preparare i nostri giovani a svolgere un ruolo dinamico e costruttivo nello sviluppo di una società in cui tutti i membri partecipino equamente alla buona o cattiva sorte del gruppo e in cui il progresso sia misurato in termini di benessere umano, non di palazzi e automobili di prestigio o elementi analoghi, siano essi di proprietà pubblica o privata. La nostra educazione deve quindi infondere un senso di impegno nei confronti dell'intera comunità e aiutare gli alunni e le alunne ad accettare i valori adeguati al nostro tipo di futuro.



Julius Nyerere, *Education for Self-Reliance*, 1967.

Quali sono stati i progressi dell'educazione negli ultimi trenta o cinquant'anni? Qual è lo stato attuale dell'educazione? Dove deve cambiare rotta più rapidamente, guardando a un futuro più a lungo termine?

Questo capitolo riflette sull'ultimo mezzo secolo di educazione da due prospettive. In primo luogo, descrive in dettaglio le tendenze che si possono osservare negli indicatori dell'educazione nel corso del tempo, andando oltre i dati medi, ove possibile, per comprendere la loro disaggregazione per regione, gruppo di reddito, genere, gruppo di età e altri fattori. In secondo luogo, presenta una discussione qualitativa di queste e altre tendenze nel campo dell'educazione, con un'attenzione particolare all'equità, alla qualità e alla capacità di risposta dell'educazione ad alcune delle sue perturbazioni più significative, come i conflitti e le migrazioni.

Le tendenze statistiche a lungo termine raccontano solo storie parziali, modellate da ciò che si può e da ciò che non si può misurare. Tuttavia, se considerate in modo olistico, mostrano probabili

direzioni future e possibili percorsi di cambiamento. L'accesso alle opportunità educative, l'inclusione delle popolazioni emarginate, l'alfabetizzazione e la creazione di sistemi di apprendimento permanente condividono alcuni punti in comune, ma anche notevoli differenze tra Paesi, regioni e gruppi di reddito del mondo, nonché al loro interno. Le analisi delle tendenze evidenziano inoltre le aree che hanno ricevuto maggiore attenzione e quelle che richiedono risposte nuove e urgenti. Guardare ai probabili futuri educativi dalla prospettiva delle sfide storiche e attuali ci aiuta a pensare ad altri futuri che potrebbero emergere.

I divari di oggi nell'accesso, nella partecipazione e nei risultati si basano sulle esclusioni e sulle oppressioni di ieri.

Gli ultimi cinquant'anni di progresso sono stati molto disomogenei e i divari odierni nell'accesso, nella partecipazione e nei risultati si basano sulle esclusioni e sulle oppressioni di ieri. Il progresso di domani dipende non solo dalla loro correzione, ma anche dalla messa in discussione dei presupposti e delle modalità che hanno portato a queste disuguaglianze e asimmetrie. L'uguaglianza di genere, per esempio, non dovrebbe essere vista solo come un obiettivo a sé stante, ma come un prerequisito per garantire futuri sostenibili dell'educazione.

Espansione incompleta e iniqua dell'educazione

Da quando l'educazione è stata riconosciuta come diritto umano, l'espansione dell'accesso all'educazione a livello globale è stata da molti punti di vista straordinaria. Quando, nel 1948, fu adottata la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, la popolazione mondiale era di 2,4 miliardi di persone, di cui solo il 45% aveva messo piede in una scuola. Oggi, con una popolazione globale di 8 miliardi di persone, oltre il 95% ha frequentato la scuola. Nel 2020 i tassi di iscrizione hanno superato il 90% nella Scuola primaria, l'85% nella Secondaria di primo grado e il 65% nella Secondaria di secondo grado. Di conseguenza, negli ultimi cinquant'anni si è assistito a un netto

calo della quota di bambini, bambine e adolescenti non scolarizzati in tutto il mondo. Il fatto che questa espansione dell'accesso sia avvenuta in un periodo di notevole crescita demografica è ancora più impressionante. Se nel 1970 più di un bambino su quattro non frequentava la Scuola primaria, nel 2020 la percentuale è scesa a meno del 10%. I miglioramenti sono stati più evidenti per le bambine, che nel 1990 rappresentavano quasi i due terzi dei bambini e delle bambine non scolarizzati. Con la parità di genere quasi raggiunta a livello globale nell'educazione primaria, le bambine non sono più rappresentate in modo sproporzionato nella popolazione non scolarizzata, tranne che nei Paesi a più basso reddito e nell'Africa sub-sahariana.

Si è registrato anche un aumento significativo della partecipazione all'educazione pre-primaria in tutto il mondo, in tutte le regioni e in tutti i gruppi di reddito dei diversi Paesi, soprattutto a partire dal 2000. I tassi di partecipazione globale sono passati da poco più del 15% nel 1970 al 35% nel 2000, per arrivare a oltre il 60% nel 2019. Nei Paesi a reddito medio-alto i tassi di partecipazione stanno convergendo, con una partecipazione all'educazione pre-primaria quasi universale prevista entro il 2050. A livello globale, le disparità di genere si sono ridotte nel tempo e la parità di genere o quasi è stata raggiunta nella partecipazione alla scuola pre-primaria. Questo fa ben sperare per la parità di genere nella Scuola primaria nei prossimi anni, dato che coorti di bambini e bambine che frequentano la Scuola dell'infanzia arrivano alla Scuola primaria meglio preparate per riuscire a scuola.

L'espansione della partecipazione all'educazione ha portato a un aumento costante dei tassi di alfabetizzazione dei giovani e degli adulti tra il 1990 e il 2020 in tutti i Paesi, indipendentemente dallo stato di sviluppo. I tassi di alfabetizzazione giovanile nei Paesi a reddito medio-basso e medio sono ormai convergenti con quelli osservati nei Paesi a reddito medio-alto, pari a oltre il 90%. Negli ultimi trent'anni si è registrato anche un significativo miglioramento dei tassi di alfabetizzazione giovanile femminile in tutti i Paesi, che ha ridotto il divario di genere. Si rispetta ora la parità di genere nei tassi di alfabetizzazione dei giovani in tutti i Paesi a reddito elevato e medio e altrove i divari di genere si stanno riducendo verso la parità. Allo stesso modo, questo fa ben sperare per un futuro di alfabetizzazione universale, a mano a mano che i giovani passano all'età adulta.

Anche la partecipazione all'educazione superiore è aumentata in modo significativo negli ultimi cinquant'anni. La partecipazione globale è passata dal 10% di giovani e adulti di tutto il mondo nel 1970 al 40% di oggi. La crescita delle iscrizioni si è accompagnata anche a una femminilizzazione della partecipazione all'educazione superiore negli ultimi cinquant'anni. Mentre la partecipazione all'educazione superiore negli anni Settanta e Ottanta era prevalentemente maschile, intorno al 1990 è stata raggiunta la parità di genere e da allora la partecipazione femminile ha continuato a crescere più rapidamente di quella maschile. Questo vale per i Paesi di tutte le fasce di reddito, a eccezione di quelli a basso reddito, e per tutte le regioni, a eccezione dell'Africa sub-sahariana, dove si registra una partecipazione del 7% delle studentesse e del 10% degli studenti. Le proiezioni basate sull'andamento dal 1970 indicano che i Paesi ad alto reddito potrebbero raggiungere il 100% di partecipazione già nel 2034, mentre i Paesi a medio reddito raggiungeranno tassi di partecipazione tra il 60% e l'80% nel 2050. D'altro canto, i tassi di partecipazione all'educazione superiore nei Paesi a reddito medio-basso raggiungeranno solo il 35% circa entro il 2050, e meno del 15% nei Paesi a basso reddito.

Nonostante questi notevoli progressi nell'espansione delle opportunità educative negli ultimi decenni, tuttavia, l'accesso a un'educazione di alta qualità rimane incompleto e iniquo. L'esclusione dalle opportunità educative rimane netta. Nei Paesi a basso reddito, un giovane su quattro non è ancora alfabetizzato. Anche nei Paesi a medio e alto reddito, il Programma per la valutazione internazionale dell'allievo dell'OCSE ha dimostrato che quote consistenti della popolazione di quindicenni scolarizzati non sono in grado di comprendere ciò che leggono oltre i livelli più elementari, in un mondo in cui le richieste di partecipazione civica ed economica diventano sempre più complesse. Eppure, anche secondo le definizioni convenzionali, i tassi di alfabetizzazione degli adulti sono inferiori al 75% nei Paesi a reddito medio-basso e poco più del 55% in quelli a reddito basso. Sebbene i divari di genere nell'alfabetizzazione degli adulti si siano ridotti dal 1990, essi rimangono significativi, soprattutto per i poveri. Nei Paesi a basso reddito, più di due donne su cinque non sono alfabetizzate. Un bambino su cinque nei Paesi a basso reddito e uno su dieci in tutto il mondo, ovvero circa 250 milioni di bambini e bambine, non sono ancora oggi scolarizzati nella Primaria. Oltre alle lacune nelle competenze di base relative a lettura, matematica e scienze, sono state osservate lacune analoghe negli studi transnazionali condotti dall'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico e dall'OCSE per quanto riguarda l'alfabetizzazione civica, le competenze globali e le competenze socio-emotive, tutte sempre più importanti per la partecipazione civica ed economica.

La situazione è ancora più drammatica a livello secondario. Tre adolescenti e giovani su cinque nei Paesi a basso reddito non sono attualmente scolarizzati nella Secondaria, e questo nonostante gli impegni assunti per garantire entro il 2030 il completamento universale di un'educazione primaria e secondaria gratuita, equa e di qualità. Le disparità sono chiaramente definite. Mentre l'iscrizione alla Scuola secondaria di primo grado è quasi universale (98%) nei Paesi ad alto reddito, più di un terzo degli adolescenti (il 40% delle ragazze e il 34% dei ragazzi) non è iscritto alla Scuola secondaria di primo grado nei Paesi a basso reddito. Le disparità nella partecipazione all'educazione secondaria superiore sono ancora più marcate, con meno del 35% delle ragazze e del 45% dei ragazzi iscritti nei Paesi a basso reddito, rispetto a oltre il 90% dei ragazzi e delle ragazze nei Paesi ad alto reddito.

Al di là dell'accesso e dei tassi di iscrizione, le tendenze di completamento evidenziano le sfide in termini di qualità e pertinenza dell'offerta educativa. In tutto il mondo, più di uno studente su quattro della Secondaria di primo grado e più di uno su due della Secondaria di secondo grado non completano il ciclo di studi. Quasi il 60% degli studenti e delle studentesse delle scuole superiori nei Paesi a reddito medio-basso e quasi il 90% nei Paesi a basso reddito abbandonano la scuola prima di completare il ciclo secondario. Una perdita così drammatica di potenziale e talento giovanile è inaccettabile. La massiccia incidenza dell'abbandono scolastico precoce può essere spiegata da una serie di fattori, tra cui la scarsa rilevanza dei contenuti didattici, la mancanza di attenzione alle specifiche esigenze sociali delle ragazze e alle condizioni economiche dei poveri, la mancanza di sensibilità e rilevanza culturale e l'inadeguatezza dei metodi e dei processi pedagogici rispetto alla realtà giovanile. Si tratta di una dimensione ampiamente trascurata di quella che molti hanno definito una "crisi dell'apprendimento" globale.

La qualità insufficiente dell'istruzione è uno dei principali fattori "di spinta" che possono indurre gli studenti e le studentesse a lasciare la scuola prima di averla completata. Gli e le insegnanti rappresentano il fattore più significativo della qualità dell'educazione, a condizione che abbiano

un riconoscimento, una preparazione, un sostegno, risorse, autonomia e opportunità di sviluppo continuo sufficienti. Con un sostegno adeguato, gli e le insegnanti possono garantire ai loro studenti e alle loro studentesse opportunità di apprendimento efficaci, culturalmente rilevanti ed eque. La professionalizzazione dell'insegnamento è essenziale per sostenere gli studenti e le studentesse nello sviluppo di tutte le capacità necessarie per partecipare a livello civico ed economico. Ciò richiede la creazione di un *continuum* a sostegno della professione che comprenda la selezione di candidati di talento, una preparazione iniziale di alta qualità e pertinente, il sostegno efficace nei primi anni di insegnamento e lo sviluppo professionale continuo, la strutturazione dei posti di lavoro degli e delle insegnanti in modo da favorire la professionalità collaborativa, la trasformazione delle scuole in organizzazioni di apprendimento, la creazione di avanzamenti di carriera degli e delle insegnanti che riconoscano e premino le crescenti competenze nell'insegnamento o nell'amministrazione e l'inclusione della voce degli e delle insegnanti nella definizione del futuro della professione e dell'educazione. La creazione di questo *continuum* richiede una *leadership* collettiva, in modo che le varie componenti agiscano di concerto tra loro. Molte norme culturali minano la professionalizzazione dell'insegnamento, come l'uso delle nomine degli e delle insegnanti per servire interessi diversi da quelli degli studenti e delle studentesse – come il clientelismo politico –, l'uso dei programmi di formazione degli e delle insegnanti come “mucche da mungere” delle istituzioni che li gestiscono, strutture di carriera che non riconoscono l'impatto degli e delle insegnanti sull'apprendimento degli studenti e delle studentesse, mancanza di standard di pratiche o di norme per gli istituti di formazione degli e delle insegnanti, condizioni materiali della professione che sono considerevolmente inferiori a quelle di altre occupazioni che richiedono livelli simili di preparazione e lavoro, pressioni sugli e sulle insegnanti per svolgere un lavoro che sminuisce la loro posizione di professionisti, come la richiesta di partecipare a campagne politiche o di estorcere contributi finanziari obbligatori per cause che non sono state scelte liberamente o violazioni della loro libertà e identità e dei loro diritti umani, comprese le molestie sessuali sul posto di lavoro o la coercizione a fedi religiose o credo politici.

Tuttavia, mentre l'accesso alla scuola è cresciuto e la domanda di insegnanti si è ampliata, si registra una preoccupante regressione a livello mondiale nella quota di insegnanti qualificati nella Scuola primaria. Questo è il caso in diverse regioni del mondo e in particolare nell'Africa sub-sahariana, dove la percentuale di insegnanti di Scuola primaria in possesso delle qualifiche minime è scesa dall'85% nel 2000 a circa il 65% nel 2020. I cali si registrano anche in regioni che in precedenza avevano quote elevate di insegnanti primari qualificati, come nella regione araba, dove il tasso è sceso dal 98% del 2004 all'85% del 2020. La diminuzione della quota di insegnanti qualificati nell'Africa sub-sahariana a livello secondario è ancora più significativa. Nel 2015 solo la metà degli e delle insegnanti delle scuole secondarie dell'Africa sub-sahariana possedeva le qualifiche minime, rispetto a quasi l'80% di dieci anni prima.

A livello mondiale
si registra
una preoccupante
regressione nella quota
di insegnanti qualificati
nella Scuola primaria.

Anche la partecipazione alla formazione e all'educazione tecnica e professionale (TVET) per i giovani adulti rimane bassa in molte parti del mondo. Si possono osservare alcuni progressi nelle iscrizioni all'educazione professionale tra il 2000 e il 2020 in Asia centrale, Europa centrale

e orientale, nonché in Asia orientale e nel Pacifico, con una percentuale di 15-24enni iscritti a programmi TVET che raggiunge il 15%. Nei Paesi a più basso reddito, tuttavia, e in regioni come l'Africa sub-sahariana e l'Asia meridionale, l'iscrizione alla formazione ed educazione tecnica e professionale è rimasta bassa e stagnante, pari solo all'1% circa del gruppo di età. È importante ricordare che lo sviluppo delle competenze professionali non si limita all'educazione e alla formazione formale e che le persone giovani nelle importanti economie informali di molti Paesi possono avere accesso all'apprendistato tradizionale o allo sviluppo di competenze informali. Tuttavia, i dati dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro indicano che più di un giovane su cinque (16-24 anni) in tutto il mondo non ha un'educazione, una formazione o un impiego, due terzi dei quali sono giovani donne.

Queste cifre riflettono chiaramente il nostro fallimento collettivo nel garantire il diritto universale all'educazione per tutti i bambini e le bambine, i giovani e gli adulti, nonostante i ripetuti impegni globali, a partire almeno dal 1990. Ciò è particolarmente vero per le ragazze e le donne, i bambini, le bambine e i giovani con disabilità, le persone provenienti dalle famiglie più povere, dalle comunità rurali, dalle popolazioni indigene e dai gruppi minoritari, nonché per coloro che subiscono le conseguenze di conflitti violenti e instabilità politica. Le comunità emarginate continuano a essere escluse da una combinazione di fattori sociali, economici, culturali e politici.

Se l'educazione deve contribuire a trasformare il futuro, deve innanzitutto diventare più inclusiva, affrontando le ingiustizie del passato. I fattori che determinano queste disuguaglianze ed esclusioni devono essere chiaramente identificati, se le politiche e le strategie vogliono sostenere gli studenti e le studentesse emarginati, in particolare coloro che sperimentano svantaggi aggiuntivi.

Povertà persistente e disuguaglianze in aumento

La povertà rimane un fattore determinante per l'accesso alle opportunità educative. Si tratta di un fattore aggiuntivo che intensifica le disparità per le studentesse, le persone con disabilità, quelle che vivono situazioni di instabilità e conflitto e quelle che sono emarginate a causa dell'etnia, della lingua o della lontananza geografica.

L'economia globale è cresciuta di due volte e mezzo tra il 1990 e il 2020, trainata essenzialmente dalla rapida crescita economica dei Paesi dell'Asia orientale e del Pacifico, in particolare della Cina, e dal consistente ampliamento delle economie dei Paesi a reddito medio-alto. I Paesi a reddito medio-basso e basso, invece, rappresentano solo un decimo della produzione globale, nonostante ospitino la metà della popolazione mondiale nel 2020. Questo è il risultato del ritmo di crescita molto diverso tra le regioni negli ultimi trent'anni. Le economie della Cina e dell'Africa sub-sahariana avevano dimensioni simili nel 1990, rappresentando rispettivamente il 2% e l'1,5% dell'economia globale. A distanza di trent'anni, la Cina rappresenta il 16% del PIL mondiale, mentre l'Africa sub-sahariana appena il 2%.

La crescita economica globale ha portato a un miglioramento dei redditi individuali e delle condizioni di vita e a una riduzione dei tassi di povertà globale. I dati della Banca Mondiale mostrano che il reddito annuo globale pro-capite è aumentato del 75% tra il 1990 e il 2020. Se nel 1990 più di un terzo della popolazione mondiale era considerata povera, oggi il tasso di povertà globale è inferiore al 10%. Tuttavia, il ritmo ridotto della crescita economica nei Paesi a basso reddito ostacola i progressi nella riduzione della povertà e le speranze di riduzione delle disuguaglianze di reddito. La sfida di sradicare la povertà globale persiste. Infatti, nonostante il calo globale della povertà negli ultimi trent'anni, quasi 690 milioni di persone nel mondo vivono ancora in condizioni di povertà, con meno di 2 dollari USA al giorno. Secondo la Banca Mondiale, un quarto della popolazione mondiale, ovvero circa 1,8 miliardi di persone, vive con 3,20 dollari USA o meno al giorno. La povertà estrema si concentra in gran parte nell'Africa sub-sahariana, è prevalentemente rurale e colpisce in modo sproporzionato le donne. Due terzi dei poveri sono bambini, bambine e giovani sotto i 25 anni.

A partire dagli anni Ottanta, la rapida crescita economica delle economie emergenti e a medio reddito ha portato a una riduzione convergente della disuguaglianza tra i Paesi. Al contempo, però, le disuguaglianze all'interno dei Paesi sono aumentate, anche se a velocità diverse. Dagli anni Ottanta, la disuguaglianza di reddito è aumentata in Cina, India, Nord America e Federazione Russa, mentre in Europa si sono registrati aumenti più moderati. Nel frattempo, nei Paesi del mondo arabo e dell'Africa sub-sahariana, così come in Brasile, la disuguaglianza è tradizionalmente elevata e tale è rimasta. Secondo il Rapporto mondiale sulle disuguaglianze del 2018, nell'Africa sub-sahariana e nel mondo arabo, o in Paesi come il Brasile e l'India, più della metà di tutto il reddito è appannaggio del 10% delle persone più ricche. In quasi tutti i Paesi, il capitale è passato dalla proprietà pubblica a quella privata. Mentre le economie si sono espanse, i governi sono diventati più poveri, limitando le opportunità di redistribuzione del reddito e di riduzione delle disuguaglianze.

La portata della sperequazione di ricchezza per l'educazione è molteplice. La disuguaglianza si traduce in esclusione sociale per i poveri, minando la coesione sociale necessaria affinché le società possano prosperare e avere una buona *governance*. La disuguaglianza si traduce anche in bambini e bambine nati in circostanze diverse con livelli di sostegno all'educazione molto differenti, il che rende più difficile per le scuole uniformare le regole del gioco. Che le scuole offrano pari opportunità educative a tutti i bambini e a tutte le bambine, indipendentemente dalle loro condizioni, è un prerequisito per futuri più giusti ed equi.

Ciò diventa più impegnativo nelle società con maggiori disuguaglianze. In effetti, l'estrema disuguaglianza può anche creare le condizioni per la corruzione nel settore dell'educazione, dove il fervore incontrollato di primeggiare può tradursi in scorciatoie illecite e dove manca la capacità di un controllo efficace. Il Rapporto 2013 sulla corruzione globale di Transparency International ha sottolineato come la corruzione nel settore dell'educazione possa assumere molte forme, tra cui la deviazione di risorse destinate ad appalti e forniture, la corruzione per ottenere voti e ammissioni, il nepotismo nelle assunzioni e nelle borse di studio, il plagio accademico e l'indebita influenza politica e aziendale sulla ricerca. L'indebolimento della fiducia nella società e nelle istituzioni può ridurre la fiducia nel valore e nell'integrità dell'educazione e, cosa ancora più significativa, può favorire l'accettazione della corruzione come norma sociale fin dai primi anni di vita.

Una rete di esclusioni

La povertà e la disuguaglianza di reddito si intersecano con altri fattori di discriminazione che portano all'esclusione educativa. La discriminazione di genere, per esempio, si somma in modo significativo ad altri fattori intersecanti come la povertà, l'identità indigena e la disabilità, emarginando ulteriormente le ragazze dai loro diritti educativi. Mentre la maggior parte dei gruppi di reddito e delle regioni mostra una convergenza verso la parità di genere nelle iscrizioni scolastiche, ciò non avviene nei Paesi a più basso reddito o nell'Africa sub-sahariana. I dati dell'Istituto di Statistica dell'UNESCO (UIS) mostrano che per ogni 100 bambini in età scolare che non frequentano la Scuola primaria nell'Africa sub-sahariana, 123 bambine sono escluse dall'educazione. L'esclusione delle ragazze è ancora più marcata nell'educazione secondaria inferiore e superiore. In 9 dei Paesi a più basso reddito, le ragazze più povere trascorrono in media 2 anni in meno a scuola rispetto ai ragazzi. Questo calo connesso al genere, in particolare nell'educazione secondaria, indica quanto sia necessario fare di più per trattenere le ragazze lungo l'intero arco della loro educazione. L'accesso iniziale è insufficiente. Garantire che le ragazze completino un ciclo completo di educazione secondaria è una responsabilità che va ben oltre le scuole. Riguarda le sfide sociali ed economiche che le bambine continuano ad affrontare in tutto il mondo, in particolare nell'età della pubertà, con problemi quali il matrimonio precoce o la gravidanza precoce e non voluta, il lavoro domestico, la salute mestruale e la stigmatizzazione.

La disabilità influisce sull'accesso all'educazione in tutte le regioni e in tutti i gruppi di reddito quando i sistemi educativi non dispongono di politiche inclusive. Le barriere all'educazione incontrate dalle persone con disabilità sono notevolmente aggravate dalla povertà. La maggior parte dei bambini e delle bambine disabili vive nei Paesi più poveri. A tutte le età, i livelli di disabilità moderata e grave sono più alti nei Paesi a basso e medio reddito rispetto ai Paesi ricchi. La povertà è sia una causa sia una conseguenza della disabilità e i sistemi educativi hanno l'obbligo di sostenere il diritto all'educazione degli studenti e delle studentesse con disabilità e, nella misura più ampia possibile, di includerli in un ambiente educativo il meno restrittivo possibile.

Anche i conflitti sono all'origine della mancata scolarizzazione cronica della metà della popolazione mondiale. I conflitti violenti rendono insicuro il funzionamento o la frequentazione delle scuole e possono sfollare intere popolazioni. Le istituzioni educative, il personale, gli studenti e le studentesse possono essere presi di mira, diventando vittime di rapimenti, stupri e reclutamento armato.

I bambini, le bambine e i giovani delle minoranze indigene ed etniche devono affrontare diverse barriere che limitano il loro accesso a un'educazione di qualità a tutti i livelli. Oltre alle barriere economiche, linguistiche e geografiche, fattori come il razzismo, la discriminazione e la mancanza di rilevanza culturale contribuiscono all'alto tasso di abbandono di bambini, bambine e giovani delle comunità indigene. In generale, l'educazione formale non riconosce le conoscenze e i sistemi di apprendimento indigeni e non risponde alle realtà e alle aspirazioni delle popolazioni indigene in ambito sia rurale sia urbano.

Storicamente, l'educazione è stata utilizzata anche per violare i diritti culturali e religiosi dei bambini e delle bambine, per esempio come veicolo di assimilazione delle popolazioni indigene

e delle minoranze etniche nelle società tradizionali o come veicolo di indottrinamento religioso o di cancellazione dell'identità religiosa o culturale dei bambini e delle bambine delle minoranze, in violazione dei loro diritti fondamentali. L'eredità dell'uso dell'educazione come un'arma contro i bambini e le bambine e le famiglie indigene continua a essere vissuta attraverso la discriminazione sistemica e l'abbandono. I bambini e le bambine delle comunità indigene e minoritarie più remote, per esempio, sono spesso costretti a lasciare le loro comunità per proseguire gli studi, vivendo in ostelli o collegi che li privano delle loro famiglie e del sostegno della loro comunità e cultura.

La globalizzazione economica influisce sempre più su che cosa e come gli studenti e le studentesse imparano. Ha ridisegnato le aspettative su ciò che bambini, bambine e giovani devono sapere per assicurarsi un impiego nel ventunesimo secolo. La preparazione all'impiego è un obiettivo educativo importante. Tuttavia, definire gli obiettivi educativi in modo troppo restrittivo presenta delle insidie, soprattutto se non sono in linea con la realtà delle vite e delle opportunità degli studenti, delle studentesse e delle famiglie. Un approccio più ampio ai modi di conoscere ammette l'esistenza di una maggiore diversità nei modi in cui la conoscenza può essere applicata, generata e diffusa in contesti, culture e circostanze diverse. Questi attingono non solo alle competenze di base in materia di alfabetizzazione e di calcolo, ma anche al ricco patrimonio di conoscenze interculturali che riconosce il globale, il locale, l'ancestrale, l'incarnato, il culturale, lo scientifico e lo spirituale.

Ciò è particolarmente vero quando si tratta di studenti e studentesse indigeni, di lingue minoritarie e di etnie diverse che possono essere annoverati tra i bambini e le bambine non scolarizzati. L'equità nell'educazione deve abbracciare le molte forme di conoscenza e di espressione dell'umanità. Le valutazioni dell'apprendimento su larga scala spesso non tengono conto delle competenze nella lingua madre, condizione che può emarginare ulteriormente e spingere gli studenti e le studentesse indigeni e delle minoranze ad abbandonare precocemente la scuola. I risultati del Programma di Ricerca Internazionale sulla Lettura a Scuola (PIRLS), per esempio, hanno mostrato che gli studenti e le studentesse di quarta Primaria che non parlavano a casa la lingua del test, avevano meno probabilità degli altri studenti e delle altre studentesse di raggiungere il livello minimo di competenza in lettura. Dobbiamo abbracciare un mondo che contiene molte realtà vissute, piuttosto che imporre una visione unica dello sviluppo sociale ed economico. Garantire il pieno esercizio dei diritti individuali e collettivi richiede una vera valorizzazione delle diverse potenzialità umane.

L'equità nell'educazione
deve abbracciare le molte
forme di conoscenza
e di espressione
dell'umanità.

Se devono essere i diritti umani a guidare il nuovo contratto sociale per l'educazione, occorre riconoscere e affermare il senso di identità degli studenti e delle studentesse, sia essa culturale, spirituale, sociale o linguistica, in particolare tra le minoranze indigene, religiose, culturali e di genere e le popolazioni sistematicamente emarginate. Un adeguato riconoscimento dell'identità nei curricula, nella pedagogia e negli approcci istituzionali può avere un impatto diretto sulla fidelizzazione degli studenti e delle studentesse, sulla salute mentale, sull'autostima e sul benessere della comunità.

Sono necessari mezzi e misure diversi per raggiungere coloro per i quali le altre soluzioni si sono rivelate inadeguate. Ma questi sforzi diventano ancora più impegnativi di fronte alle reali e attuali



Capitolo 1 | Verso futuri educativi più equi

perturbazioni sociali ed educative derivanti dal cambiamento climatico, dalle pandemie globali e dall'insicurezza. Nel 2020, la sola pandemia da COVID-19 ha causato la chiusura di istituti scolastici per 1,6 miliardi di bambini, bambine e giovani in tutto il mondo. Anche se le scuole sono state riaperte, milioni di studenti e studentesse non torneranno, soprattutto quelli delle comunità più povere ed emarginate. La disuguaglianza nelle opportunità educative è stata ulteriormente esacerbata.

La creazione di un nuovo contratto sociale per l'educazione è tanto più urgente se si considerano le trasformazioni sociali in atto e le radicali perturbazioni all'orizzonte. Deve affrontare la rete di disuguaglianze esistenti che perpetuano le esclusioni educative e sociali, contribuendo al contempo a delineare futuri condivisi sostenibili dal punto di vista ambientale e socialmente giusti e inclusivi.

Capitolo 2

Perturbazioni e trasformazioni emergenti

 Qui voglio sottolineare che una delle grandi lezioni della mia vita è smettere di credere nella perennità del presente, nella continuità del divenire, nella prevedibilità del futuro. Continuamente, pur restando discontinue, le improvvise irruzioni dell'imprevisto vengono a sconvolgere o a trasformare, talvolta in modo felice e talvolta in modo infelice, la nostra vita individuale, la nostra vita da cittadini, la vita della nostra nazione, la vita dell'umanità. 

Edgar Morin, *Lezioni da un secolo di vita*, 2021.

Avvicinandoci al traguardo di metà secolo, il 2050, il tipo di educazione di cui avremo bisogno dipende in modo significativo da come possiamo aspettarci che sarà il mondo, tenendo conto della probabilità di enormi variazioni tra famiglie, comunità, Paesi e regioni.

L'oggetto di questo capitolo guarda a questo futuro, con un *focus* sulle perturbazioni che si prevede avranno un impatto profondo in quattro aree spesso sovrapposte: l'ambiente, il modo in cui viviamo e interagiamo con la tecnologia, i nostri sistemi di *governance* e il mondo del lavoro.

Nonostante l'incertezza delle previsioni, anticipare i cambiamenti trasformativi fornisce una base su cui pianificare e costruire scenari alternativi per allineare meglio l'educazione alle esigenze dell'umanità nei prossimi decenni e oltre.

Un pianeta in pericolo

È emerso un consenso scientifico sul fatto che i decenni che precedono il 2050, e in particolare la decade del 2020, saranno cruciali per il futuro degli esseri umani e di tutte le altre forme di vita sulla Terra. Le misure che prenderemo – o che non prenderemo – per ridurre le emissioni di carbonio determineranno i futuri possibili negli anni 2030 e 2040 e avranno effetti a catena per centinaia di migliaia o addirittura milioni di anni. La portata e la velocità dei cambiamenti che stiamo apportando alla Terra non hanno precedenti storici e pochissimi precedenti geologici. Si stima che la composizione chimica dell'atmosfera stia cambiando dieci volte più velocemente rispetto ai cambiamenti più estremi osservati durante l'intera era dei mammiferi. La Terra è ora più calda di quanto lo sia mai stata dall'inizio dell'ultima era glaciale, iniziata 125 000 anni fa. E poiché gli effetti già evidenti del cambiamento climatico sono ormai integrati nei nostri sistemi, condizioneranno la vita sul pianeta per i prossimi trent'anni circa. Dobbiamo adattarci, mitigare e contrastare il cambiamento climatico e l'educazione al e per il cambiamento climatico deve essere in linea con questi tre obiettivi.

La firma degli Accordi sul clima di Parigi del 2015 ha segnato uno storico impegno globale a lavorare per stabilizzare e ridurre la produzione globale di gas serra, come la CO₂, e di metano, che è aumentata fin dagli albori dell'era industriale. I governi di tutto il mondo si sono impegnati a dare il loro contributo per garantire che il pianeta non si riscaldi più di 2 °C rispetto ai livelli preindustriali (e preferibilmente non più di 1,5 °C). Eppure, nonostante l'impegno a ridurre l'impiego dei combustibili fossili, le emissioni continuano ad aumentare. Il Rapporto 2021 del Gruppo intergovernativo di esperti sul cambiamento climatico mostra che la velocità del riscaldamento globale è maggiore di quanto previsto anche solo pochi anni fa. A livello globale ci siamo dimostrati incapaci di stabilizzare la produzione di gas serra, se non addirittura ridurla drasticamente. L'impatto di questa indolenza è tutto intorno a noi e in gran parte è devastante: caldo debilitante, siccità più frequenti e prolungate, inondazioni, incendi ed estinzioni sempre più rapide stanno diventando la norma. E, nonostante i continui avvertimenti, sono ancora troppe le persone che non comprendono le conseguenze di attività umane come l'estrazione e la combustione del carbone per alimentare il mondo moderno. Le attività umane hanno provocato cambiamenti climatici che hanno causato la morte di metà delle barriere coralline tropicali del pianeta, lo scioglimento di 10 000 miliardi di

tonnellate di ghiaccio e l'aumento drastico dell'acidità degli oceani. Mentre un tempo sembrava che per prevenire alcuni dei peggiori effetti del cambiamento climatico l'azzeramento delle emissioni di carbonio potesse aspettare fino al 2050, recenti ricerche scientifiche suggeriscono che la scadenza cadrà molto prima. Ciò che accadrà nei prossimi anni – un mero nano-secondo nella lunga storia della Terra – potrebbe indirizzarci verso un percorso da incubo: convivere con un clima sempre più variabile e pericoloso, oppure con un clima che cambierà, ma con minore gravità e rimarrà relativamente adatto per gli esseri umani.

L'urgenza della situazione è sempre più riconosciuta nelle case, nelle aziende, nei luoghi di culto e nelle scuole di tutto il mondo. Bambini, bambine e giovani hanno, comprensibilmente, guidato alcuni degli appelli all'azione più forti e hanno lanciato duri rimproveri a coloro che si rifiutano di ammettere la precarietà del nostro momento e di intraprendere azioni correttive significative. Nelle consultazioni che costituiscono la base di questo Rapporto, nei *focus group* fatti con e da giovani, e nei sondaggi condotti tra giovani, è emersa una forte preoccupazione per il cambiamento climatico e la devastazione ambientale.

Superare i confini planetari

Il riscaldamento dell'atmosfera e degli oceani della Terra va di pari passo con lo sfruttamento delle risorse che sta portando il pianeta sull'orlo del precipizio. La popolazione umana mondiale è triplicata tra il 1950 e il 2020, passando da 2,5 miliardi di persone a quasi 8 miliardi, come risultato della crescita dei tassi di natalità e del rapido aumento dell'aspettativa di vita. Nel 2020 la vita media di una persona sulla Terra era doppia rispetto a quella del 1920: un risultato straordinario che riflette innumerevoli conquiste sociali e scientifiche. Come prevedibile, a questa esplosione demografica è corrisposto un contemporaneo aumento del fabbisogno di risorse. E le popolazioni continuano a espandersi, anche se a un ritmo più lento rispetto agli ultimi secoli. Le proiezioni attuali indicano che la crescita della popolazione raggiungerà i 9,7 miliardi nel 2050 per poi probabilmente stabilizzarsi su circa 11 miliardi nel 2100.

Questa crescita, unita a una rapida accelerazione dei consumi e dell'attività industriale, ha imposto un'enorme richiesta di risorse e spesso si traduce in uno stress ambientale. Dal 1950, l'utilizzo di acqua da parte dell'uomo è raddoppiato, la produzione e il consumo di cibo sono aumentati di 2,5 volte e il consumo di legno è triplicato. Si stima che entro il 2050 la domanda di cibo aumenterà di un altro 35%, quella di acqua del 20-30% e quella di energia del 50%.

Oggi superiamo di gran lunga i limiti planetari in termini di produzione materiale, consumo e rifiuti. Secondo alcune stime, l'attuale impronta ecologica degli esseri umani richiede 1,6 pianeti Terra per sostenerci e assorbire i nostri rifiuti. Ciò significa che, dato che il nostro uso di risorse continua a crescere, il pianeta impiega attualmente un anno e otto mesi per rigenerare ciò che noi utilizziamo in un solo anno. Senza una correzione di rotta, nel 2050 utilizzeremo le risorse a un ritmo quattro volte superiore a quello necessario per la loro rigenerazione e consegneremo alle generazioni future un pianeta gravemente impoverito.

Oggi superiamo di gran lunga i limiti planetari in termini di produzione materiale, consumo e rifiuti.

L'inquinamento, sottoprodotto del nostro consumo e dello sfruttamento delle risorse, è diventato rapidamente la principale causa ambientale di malattia e morte; si stima che sia responsabile di 9 milioni di morti premature all'anno, molto più di AIDS, malaria, tubercolosi e guerre messe insieme. Non solo è spesso indicato come la più grande crisi di salute pubblica del pianeta, ma è stato collegato anche alle difficoltà di apprendimento e alle disabilità. In molti contesti, il solo andare e tornare da scuola può essere rischioso per la salute, a causa dei pericolosi livelli di inquinamento atmosferico; inoltre, una volta arrivati a destinazione, molti istituti scolastici non dispongono di filtri dell'aria funzionanti, di un adeguato trattamento delle acque reflue e di acqua pulita. Altre strutture educative sono situate in aree con livelli pericolosi di rifiuti chimici e altre forme di inquinamento tossico.

Anche se domani si raggiungessero le emissioni zero e si disponesse di sistemi di energia pulita al 100%, ci troveremmo comunque ad affrontare le dannose conseguenze ecologiche di attività non sostenibili come la deforestazione, la pesca eccessiva, l'agricoltura industriale, l'estrazione mineraria e i rifiuti, che si aggiungono agli effetti del cambiamento climatico già incorporati nel nostro sistema. Le conseguenze a cascata si stanno solo intravedendo. La biosfera terrestre è un sistema integrato, che comprende anche l'uomo e che può resistere a pressioni notevoli, ma più sollecitiamo gli ecosistemi da cui dipendiamo, più ci avviciniamo a punti critici che possono portare a rotture irreversibili.

Gli esseri umani ne sono responsabili, ma non tutti allo stesso modo. I gruppi privilegiati e le aree più ricche del pianeta utilizzano molte più risorse e bruciano più carbonio rispetto agli altri. Mentre lavoriamo insieme per cambiare direzione, la giustizia sociale deve comprendere la giustizia ecologica e viceversa. Dobbiamo fare in modo che i meno responsabili di queste sollecitazioni al pianeta non continuino a pagarne il prezzo in modo sproporzionato.

Gli effetti del cambiamento climatico sull'educazione

Attualmente il cambiamento climatico e la destabilizzazione degli ecosistemi colpiscono l'educazione in modo diretto e indiretto. L'intensificarsi di eventi meteorologici estremi e le relative calamità naturali impediscono, e possono addirittura negare, l'accesso all'educazione. Discenti bambini, giovani e adulti possono essere spostati in luoghi lontani dalle strutture educative adeguate. Gli edifici scolastici potrebbero essere distrutti o riadattati per fornire riparo o altri servizi. Anche laddove le scuole e le università rimangono operative, la carenza di insegnanti dovuta allo sfollamento è una conseguenza comune delle catastrofi naturali legate al cambiamento climatico.

L'aumento delle temperature presenta rischi particolari per l'educazione. Numerose ricerche hanno dimostrato che il calore ha un impatto negativo sull'apprendimento e sui processi cognitivi, e la maggior parte delle scuole e delle case del mondo non dispone attualmente di materiali, architetture e tecnologie adeguate a ridurre significativamente le temperature e garantire il controllo del clima. Questo vale sia per i Paesi in cui il caldo è estremo, sia per i Paesi, molti dei quali ricchi, che solo periodicamente subiscono drammatici picchi di temperatura. Secondo recenti proiezioni, senza un drastico cambiamento nella produzione di gas serra, entro il 2070 fino a un terzo della popolazione mondiale vivrà in aree considerate eccessivamente calde per l'essere umano.

Gli studenti e le studentesse di tutto il mondo si stanno già abituando alle direttive di saltare la scuola e rimanere a casa a causa dei pericolosi livelli di calore e di altri eventi meteorologici estremi che, probabilmente, saranno destinati ad aumentare di scala, grado e frequenza.

Oltre agli impatti diretti del cambiamento climatico e dell'inquinamento su studenti, studentesse, insegnanti e comunità scolastiche, ci sono quelli indiretti sui mezzi di sussistenza e sul benessere. L'aumento della probabilità di insicurezza alimentare, la diffusione delle malattie e l'esacerbazione della precarietà economica introducono nuove sfide per garantire il diritto all'educazione. Anche in queste situazioni sappiamo che gli effetti sono disomogenei.

È dimostrato che il cambiamento climatico aumenta le disuguaglianze di genere, soprattutto tra i più poveri ed emarginati e tra coloro che dipendono dall'agricoltura di sussistenza. Dove le risorse sono scarse, tendono a essere distribuite in modo diseguale. Quando le donne e le ragazze sono sfollate a causa degli effetti del cambiamento climatico, la possibilità che cadano nella trappola della povertà è molto più alta. Le loro speranze di tornare alla vita precedente, anche attraverso l'educazione, sono inferiori a quelle delle loro controparti maschili. Il cambiamento climatico può anche far aumentare la migrazione degli uomini, facendo ricadere l'onere della sopravvivenza della famiglia sulle donne. In alcuni contesti, il matrimonio precoce delle bambine è una delle poche opzioni di sostentamento per le famiglie, mettendo così fine alle loro prospettive educative future. Al contempo, le donne svolgono ruoli importanti come agenti di cambiamento per la giustizia climatica – come madri, insegnanti, lavoratrici, responsabili decisionali e membri e *leader* della comunità – e sono spesso in prima linea nelle pratiche di adattamento e mitigazione.

Le donne indigene possiedono conoscenze che contribuiscono alla mitigazione e all'adattamento al cambiamento climatico, come la gestione sostenibile delle foreste, la semina e la raccolta dell'acqua, la biodiversità, la resistenza delle colture, la conservazione e la selezione delle sementi, ma il loro contributo viene spesso ignorato.

Troppo spesso le persone più colpite dal cambiamento climatico sono sottorappresentate nei dibattiti pubblici, sia a livello globale sia all'interno dei loro Paesi e località. Inoltre, i gruppi di attori più importanti in ambito educativo, che comprendono studenti, studentesse, insegnanti e famiglie, sono spesso visibilmente assenti dalle discussioni inerenti il cambiamento climatico e i suoi effetti sull'educazione. È fondamentale che svolgano un ruolo di primo piano nel plasmare le modalità di risposta dell'educazione. La necessità di approcci partecipativi va oltre la politica e la pianificazione dell'educazione e si applica anche alla ricerca e alla produzione di conoscenza sulle trasformazioni del pianeta e dell'educazione causate dall'uomo.

Attualmente, il conseguimento e il completamento dell'educazione sono correlati a pratiche non sostenibili. I Paesi e le persone più istruiti del mondo sono gli stessi che accelerano maggiormente i cambiamenti climatici. Se da un lato ci aspettiamo che l'educazione fornisca percorsi verso la pace, la giustizia e i diritti umani, dall'altro cominciamo solo ora ad aspettarci e anzi a pretendere che avvii percorsi e costruisca capacità per la sostenibilità. Occorre intensificare questo lavoro. Se essere istruiti significa vivere in modo non sostenibile, dobbiamo ricalibrare le nostre nozioni su che cosa debba fare l'educazione e su che cosa significhi essere istruiti.

Un motivo di speranza

Per troppo tempo, l'educazione stessa si è basata su un paradigma di sviluppo di modernizzazione incentrato sulla crescita economica. Ma alcuni segnali indicano che ci stiamo muovendo verso una nuova educazione orientata all'ecologia e radicata in una comprensione che può riequilibrare il nostro modo di vivere sulla Terra e riconoscere i suoi sistemi interdipendenti e i loro limiti. La "Giornata della Terra" (*Earth Day*), che si celebra ogni anno in aprile, è diventata una delle più grandi ricorrenze laiche della storia dell'umanità. Il movimento per il clima ha spronato i bambini e le bambine a diventare partecipanti attivi per garantire che le loro visioni del futuro siano ascoltate e attuate. Le loro azioni sono l'anteprima per un futuro diverso. Oltre a ciò, lo sviluppo sostenibile viene sempre più considerato come uno scopo guida per l'educazione e un principio organizzativo per i curricula.

Non possiamo ignorare il possibile futuro di un 2050 in cui si sia già verificata una trasformazione radicale della coscienza ecologica umana e dei nostri modi di vivere in equilibrio con la Terra vivente.

Sebbene l'importanza dell'educazione ambientale sia stata riconosciuta da decenni e sostenuta

Abbiamo bisogno di approcci nuovi e più efficaci per aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare le capacità di adattarsi al cambiamento climatico e di mitigarlo.

in molte dichiarazioni politiche governative, esiste un forte scollamento tra la politica e la pratica, e uno scollamento ancora maggiore con i risultati. La ricerca sull'efficacia dell'educazione al cambiamento climatico rileva che gran parte di essa si concentra esclusivamente sull'insegnamento scientifico, senza coltivare l'intera gamma di competenze necessarie per coinvolgere gli studenti e le studentesse in un'azione efficace. Abbiamo bisogno di approcci nuovi e più incisivi per aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare le capacità di adattarsi al cambiamento climatico e di mitigarlo. Le nostre strategie dovrebbero attingere alle conoscenze esistenti su come promuovere un apprendimento più profondo e lo sviluppo di competenze civiche, nonché alle recenti ricerche sullo sviluppo di competenze per la vita e il lavoro.

Il digitale che connette e divide

Il nostro momento storico è contrassegnato da un'accelerazione della trasformazione tecnologica delle società, caratterizzata da una rivoluzione digitale in corso e dai progressi delle biotecnologie e delle neuroscienze. Le innovazioni tecnologiche hanno ridisegnato il nostro modo di vivere e di apprendere e sicuramente continueranno a farlo.

Le tecnologie, gli strumenti e le piattaforme digitali possono essere utilizzati per sostenere i diritti umani, migliorare le capacità umane e facilitare l'azione collettiva in direzione della pace, della giustizia e della sostenibilità. Affermando l'ovvio, l'alfabetizzazione digitale e l'accesso al digitale sono diritti fondamentali nel XXI secolo; senza di essi è sempre più difficile partecipare a livello

civico ed economico. Una delle dolorose constatazioni della pandemia globale è che, durante la chiusura delle scuole, coloro che disponevano di connettività e accesso alle competenze digitali sono stati in grado di continuare a imparare a distanza (e di beneficiare di altre informazioni vitali in tempo reale), mentre coloro che non disponevano di tale accesso e di tali competenze hanno perso la possibilità di apprendimento e gli altri vantaggi offerti dalle istituzioni scolastiche fisiche. Il risultato di questo divario digitale è stato l'aumento delle differenze tra le Nazioni e all'interno delle stesse in termini di opportunità e risultati educativi. La prima cosa da fare è colmare questo divario e considerare l'alfabetizzazione digitale una delle alfabetizzazioni essenziali del XXI secolo per studenti, studentesse e insegnanti.

Tuttavia, l'uso della tecnologia per migliorare le capacità umane e rendere il mondo più inclusivo e sostenibile deve essere intenzionale e incentivato. La tecnologia ha una lunga storia di sovvertimento dei nostri diritti e di limitazione o addirittura diminuzione delle nostre capacità. L'adozione frettolosa di nuovi sviluppi, presentati come soluzioni "magiche", raramente ha avuto successo. Ciò che ha dato risultati migliori sono gli sviluppi che cercano di apportare miglioramenti incrementali e una cultura che incoraggi la sperimentazione tecnologica con il riconoscimento dei rischi e la consapevolezza che non esistono soluzioni semplici e universali.

Il digitale – tutto ciò che è stato convertito in sequenze numeriche per la trasmissione, l'archiviazione e l'analisi tramite computer – satura vaste aree dell'attività umana. Come forma di infrastruttura (elemento di collegamento), il digitale fa molto per "connetterci". Eppure, i "divari digitali" persistono in termini sia di accesso a Internet sia di abilità e competenze necessarie per sfruttare la tecnologia a fini collettivi e personali.

La digitalizzazione e le tecnologie digitali presentano contraddizioni intrinseche. Le tecnologie digitali hanno logiche multiple, alcune con un grande potenziale emancipatore, altre con grandi impatti e rischi. Da questo punto di vista la "rivoluzione digitale" non è diversa dagli altri grandi momenti di cambiamento tecnologico, come la rivoluzione agricola e quella industriale. I grandi guadagni collettivi sono accompagnati da un preoccupante aumento delle disuguaglianze e dell'esclusione. La sfida consiste nell'orientarsi tra questi effetti misti, ingegnerizzando gli sviluppi tecnologici per garantire i diritti umani e le pari opportunità.

La tecnologia non è neutrale: può influenzare le azioni e il processo decisionale in modi che dividono e rimodellano il mondo e anche la comprensione e l'azione umana.

Caratteristiche specifiche della tecnologia digitale possono rappresentare una minaccia significativa per la diversità delle conoscenze, l'inclusione culturale, la trasparenza e la libertà intellettuale, così come altre caratteristiche possono facilitare la condivisione di conoscenze e informazioni. Attualmente, i percorsi algoritmici, l'imperialismo delle piattaforme e i modelli di *governance* delle infrastrutture digitali rappresentano una sfida difficile per sostenere l'educazione come bene comune. Le questioni che sollevano sono diventate centrali nei dibattiti contemporanei sull'educazione, in particolare sulla digitalizzazione dell'educazione e sul possibile emergere di nuovi modelli di scuola ibridi o solo virtuali.

Per diversi decenni il mondo dell'educazione è stato coinvolto in un insieme di relazioni varie, provvisorie ed emergenti con le tecnologie digitali. I computer sono utilizzati in molte aule e

case di tutto il mondo; i telefoni cellulari sono sempre più impiegati in diversi contesti educativi e svolgono un ruolo particolarmente importante nei contesti più poveri e, in particolare, nell'Africa sub-sahariana, dove i computer sono meno facilmente disponibili. Internet, la posta elettronica, i dati mobili, la trasmissione video e audio e una serie di sofisticati strumenti di collaborazione e apprendimento hanno generato vaste ed entusiasmanti opportunità e possibilità educative.

Queste trasformazioni in corso hanno implicazioni significative per il diritto all'educazione e per i diritti culturali legati alla lingua, al patrimonio e alle aspirazioni. Anche i diritti all'informazione, ai dati e alla conoscenza e il diritto alla partecipazione democratica subiscono un forte impatto. I principi fondamentali della dignità umana, tra cui il diritto alla *privacy* e il diritto di perseguire i propri scopi, entrano in gioco quando guardiamo alle trasformazioni dirompenti che la digitalizzazione ha portato.

I progressi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione continuano a trasformare il valore dell'apprendimento, le modalità di apprendimento e l'organizzazione dei sistemi educativi. Le tecnologie digitali hanno ridotto notevolmente i costi di raccolta delle informazioni e di azione sulla base di esse. Inoltre, hanno reso più facile la partecipazione di un maggior numero di persone a questi processi. I progetti di *citizen science* e *open science* sono ottimi esempi di come la tecnologia digitale possa contribuire ad ampliare il volume di informazioni raccolte e analizzate, nonché il numero e la diversità delle persone coinvolte in questo lavoro. La generazione, la circolazione e l'uso dei dati e la consapevolezza che i dati possono emergere attraverso i processi digitali hanno cambiato i modi in cui la scienza progredisce e le competenze specialistiche si sviluppano, così come i modi in cui l'informazione e la conoscenza sono o non sono disponibili per il pubblico di tutto il mondo. Al contempo, la facilità di raccolta e analisi dei dati tramite computer ha rapidamente eclissato forme alternative di ragionamento e di costruzione di significati, con conseguenze quali il privilegiare serie di dati numerici rispetto ad altri tipi di dati, come l'esperienza personale e altri tipi di informazioni che, pur essendo rilevanti, possono essere difficili da quantificare.

Mentre ci adattiamo a un mondo in cui sono immediatamente disponibili più informazioni testuali e grafiche su un telefono cellulare tascabile che in tutte le nostre più grandi biblioteche fisiche messe insieme nel corso dei millenni, l'educazione deve andare oltre la diffusione e la trasmissione della conoscenza e garantire invece che la conoscenza dia potere agli studenti e alle studentesse e che questi la usino in modo responsabile. Una sfida educativa primaria è quella di dotare le persone di strumenti che diano un senso alla marea di informazioni a portata di clic.

La conoscenza digitale e le sue esclusioni

Le tecnologie digitali sono arrivate a riflettere un ceppo specifico e dominante di conoscenza, unico dell'Occidente post-rinascimentale, che ha spinto ai margini molte conoscenze indigene. Le conoscenze climatiche e di navigazione di pescatori, marinai e avventurieri sono state emarginate da astronomi, climatologi e meteorologi dotati di tecnologia e di dati da essa derivati. Analogamente, le conoscenze di agricoltori, cacciatori, raccoglitori e pastori, spesso tramandate per secoli, sono state emarginate dalle competenze tecniche e dalla tecnologia impiegata da agronomi, esperti forestali, conservatori professionisti, aziende farmaceutiche e nutrizionisti.

L'aver messo da parte i modi di conoscere non tecnologici ha privato l'umanità di un vasto e diversificato archivio di conoscenze sull'essere umano, sulla natura, sull'ambiente e sulla cosmologia. Gli educatori e le educatrici possono fare molto per riconoscere, recuperare e ripristinare queste conoscenze che costituiscono il DNA della diversità culturale dell'umanità. A sua volta, la scienza della pedagogia è diventata essa stessa una competenza specialistica che ha spesso rifiutato o trattato con sospetto i saperi informali, indigeni e non facilmente accessibili.

Una delle forme di conoscenza più preziose minacciate dal trionfo della digitalità è quella sociale. Nonostante le vanterie in materia di condivisione, connettività e relazioni, la maggior parte della conoscenza digitale orientata al profitto si basa sull'isolamento dell'individuo – utente, acquirente od osservatore – e può troppo facilmente promuovere la solitudine, l'egoismo e il narcisismo. E proprio perché l'alfabetizzazione digitale, i dispositivi, le piattaforme e la larghezza di banda sono distribuiti in modo molto diseguale sia tra i Paesi sia all'interno di essi, non si tiene conto di coloro che danno valore e si affidano a forme di conoscenza indigene, a bassa tecnologia, effimere e non mercificate.

In parte, il "divario digitale" esiste perché, per definizione, ignora chi è al di fuori della sua sfera e tutto ciò che sfugge alle sue tecniche di misurazione, archiviazione e analisi. Da questo punto di vista, potrebbe essere definito in modo quasi appropriato "imperialismo delle piattaforme". La soluzione non è una semplicistica digitalizzazione inclusiva. Si tratta di un impegno pubblico più complesso, che si basa sui modi in cui il digitale può essere utilizzato per sostenere il bene comune, insieme a un nuovo apprezzamento di ciò che rimane al di fuori della sua sfera.

Collettivamente, dobbiamo tutti sostenere e coltivare la capacità di resistere agli aspetti negativi della digitalità, che potrebbero diventare sempre più diffusi nel 2050, in particolare prestando attenzione alle definizioni quantitative, algoritmiche e "risolutive" della conoscenza. Ma resistere a queste tendenze non significa resistere alla digitalizzazione stessa.

Nell'era della pandemia da COVID-19 abbiamo visto che le tecnologie digitali sono essenziali per il sistema sanitario e per l'educazione pubblica: uno strumento indispensabile per l'educazione a distanza, per la tracciabilità dei contatti e dei vaccini, per informazioni affidabili sul virus e altro ancora. Ciononostante, numeri senza narrazioni, connettività senza inclusione culturale, informazioni senza emancipazione e tecnologia digitale nell'educazione senza scopi chiari non sono misure o aiuti auspicabili per lo sviluppo umano.

Nonostante il tono celebrativo che accompagna molti commenti sulla rivoluzione digitale, questo può anche essere interpretato come un fallimento nella capitalizzazione delle profonde opportunità di trasformazione presentate da queste tecnologie. Per come sono utilizzate oggi, le piattaforme digitali si conformano per lo più a scopi che promuovono obiettivi commerciali più ampi. Le loro comunità di progettazione escludono inoltre abitualmente i gruppi svantaggiati, tra cui le donne e le minoranze linguistiche, etniche e razziali, nonché i disabili, perpetuando pregiudizi e informazioni fuorvianti

Numeri senza narrazioni,
connettività senza
inclusione culturale,
informazioni senza
emancipazione
e tecnologia digitale
nell'educazione senza
scopi chiari non sono
auspicabili.

che non rappresentano l'umanità nel suo complesso. Questo, tuttavia, non dovrebbe essere il destino delle potenti tecnologie digitali attualmente a disposizione. Possono fare molto di più per emancipare le persone e per metterle in contatto tra loro, rispetto ai modelli commerciali che abbiamo stabilito per loro, che ora ci aspettiamo.

La creazione di un ambiente digitale più flessibile richiederà lo sganciamento delle fondamentali infrastrutture dai modelli di business e dagli impulsi normativi autoritari che attualmente limitano lo sviluppo positivo e il potenziale bene comune che può essere creato.

Riprogrammare i discendenti umani

Gli sviluppi della biotecnologia e delle neuroscienze hanno il potenziale per dare libero sfogo all'ingegneria degli esseri umani in modi finora impensabili. Un'adeguata *governance* etica e le decisioni nella sfera pubblica diventeranno sempre più urgenti per garantire che gli sviluppi tecnologici che influenzano il patrimonio genetico e neurochimico umano sostengano futuri sostenibili, giusti e di pace.

I nuovi strumenti delle neuroscienze consentono già ai ricercatori di esaminare direttamente il funzionamento del cervello umano, anziché dedurlo dal comportamento. Tuttavia, la maggior parte dei metodi di registrazione cerebrale contemporanei si basa su ambienti altamente controllati e lontani dai contesti educativi e dalle interazioni della vita reale. Un'attività di ricerca oggi molto diffusa è l'identificazione delle aree cerebrali che si attivano selettivamente durante le diverse attività di apprendimento (come la comprensione del linguaggio o il ragionamento matematico). Tuttavia, per ora, questo rivela ben poco su come progettare l'educazione e richiederà ulteriori ricerche trasversali.

Ciononostante, si stanno accumulando preziose intuizioni dalla ricerca, che considera il cervello come un organo biologico che può trovarsi in condizioni più e meno ottimali per l'apprendimento. L'importanza della salute del cervello come componente della salute fisica del corpo rafforza le interdipendenze tra l'apprendimento e il benessere umano in generale, e concretizza ulteriormente i legami tra il diritto all'educazione e altri diritti, come il diritto alla salute.

Sebbene i primi anni di vita rimangano un periodo formativo cruciale, oggi sappiamo che il nostro cervello è in grado di apprendere e "ricablarci" in modo significativo a tutte le età.

Sono sempre più numerose le prove che dimostrano la neuroplasticità del cervello umano, ovvero la possibilità per il cervello di cambiare fisicamente nel corso dell'esistenza. Sebbene i primi anni di vita rimangano un momento formativo cruciale, oggi sappiamo che il nostro cervello è in grado di apprendere e "ricablarci" in modo significativo a tutte le età e che alcune sostanze chimiche possono svolgere un ruolo nel facilitare il ricablaggio del cervello umano, per esempio nel consentire ai pazienti di superare i traumi. Queste intuizioni hanno potenziali implicazioni per l'educazione e l'apprendimento degli adulti.

La neuroplasticità ha inoltre importanti implicazioni per l'adattamento umano ai cambiamenti ambientali e tecnici.

Come sostiene questo Rapporto, le persone di tutte le età, non solo i bambini e le bambine, saranno sempre più costrette a imparare a convivere con un pianeta danneggiato. La neuroplasticità entra in gioco anche perché sempre più persone in tutto il mondo si dedicano alla lettura digitale su schermo. Sono emerse numerose preoccupazioni sulla facilità di distrazione, sulla difficoltà di prestare attenzione in modo prolungato e sull'affermarsi di modalità di lettura non lineare e "orientativa". La nostra attuale comprensione dei modi in cui il cervello si rielabora per migliorare le proprie capacità di affrontare i compiti che gli vengono proposti ci ricorda che la lettura lineare associata alla stampa è di per sé un compito neurologico incredibilmente complesso. L'importanza culturale e biologica di questa abilità per l'umanità è stata sottolineata dai molti studiosi che descrivono il passaggio dall'oralità alla scrittura, in molteplici culture umane. In un certo senso, noi esseri umani ci stiamo "riprogrammando" da tempo. Molti ritengono giustamente che con il tempo ci adatteremo alle nuove tecnologie di lettura che ci troviamo davanti. Per i futuri dell'educazione, la scelta non dovrebbe essere presentata come tra lettura digitale o lettura cartacea, ma piuttosto come una scelta in cui, nel tentativo di produrre alfabetizzazioni multiple, l'insegnante dovrebbe garantire che gli studenti e le studentesse incontrino sia la lettura lineare sia la lettura non lineare. La stampa e il digitale devono essere considerati formati complementari per il testo ed entrambi sono essenziali.

La corretta gestione di questi sviluppi emergenti nelle neuroscienze e nelle biotecnologie dipenderà dagli *open data*, dall'*open science* e da una concezione più ampia del diritto all'educazione, che includa i diritti alla connettività, ai dati, alle informazioni e alla tutela della *privacy*.

Arretramento della democrazia e crescente polarizzazione

Il pensiero critico, l'innovazione e la realizzazione di scopi individuali e condivisi prosperano in contesti democratici e partecipativi in cui i diritti umani sono rispettati. Tuttavia, nell'ultimo decennio, il mondo ha assistito a un significativo arretramento della *governance* democratica e a un aumento del sentimento populista di esclusione guidato dall'identità. Questo sentimento prospera sul malcontento di coloro che sono stati lasciati indietro da un ordine mondiale globalizzato, un ordine che ha visto l'abbattimento dei muri, la scomparsa delle frontiere e l'espansione della circolazione di persone, beni e idee in modi che non hanno precedenti nella storia contemporanea. Il fenomeno è stato ulteriormente alimentato dalla migrazione e dallo sfollamento della popolazione a causa di conflitti, difficoltà economiche e pressioni dovute al cambiamento climatico.

Le organizzazioni che si occupano di ricerca e monitoraggio dello stato della democrazia nel mondo hanno descritto gli effetti di questi cambiamenti in vari modi. La rivista *The Economist* parla di un passaggio da democrazie *piene* a democrazie *imperfette*. Freedom House vede un movimento da sistemi politici liberi a *parzialmente liberi*, mentre V-Dem descrive transizioni da una *democrazia elettorale* a un'*autocrazia elettorale*. A parte la nomenclatura, ciò che è comune è che, per molti, la democrazia sembra più fragile oggi di quanto non lo sia stata nel recente passato.

I fattori coinvolti vanno dall'ascesa di *leader* populistici e dalla crescita del nativismo che si manifesta come nazionalismo, al potere dei *social media* con la loro capacità di diffondere in tempo reale *fake news* intenzionalmente fuorvianti, alla manipolazione dei dati e al *micro-targeting* dei messaggi per influenzare il comportamento sociale. Giocano un ruolo anche l'arroganza delle élite e una più generale ansia crescente per il proprio posto nel mondo e per futuri sempre più incerti.

Il mondo appare sempre più diviso e polarizzato, con molte istituzioni democratiche sotto assedio. Queste vengono sfidate da coloro che ritengono che la democrazia non abbia mantenuto le proprie promesse e da coloro che ritengono che si sia già andati troppo oltre. Gli ideali suprematisti e gli sciovinismi acquistano forza a scapito delle identità plurali, del dialogo e della comprensione. I diritti – civili, sociali, umani, ambientali – vengono cancellati o limitati da governi autoritari che agiscono mobilitando paure, pregiudizi e discriminazioni.

I fallimenti nel discorso civico e le crescenti violazioni della libertà di espressione hanno tutti gravi conseguenze per un'educazione radicata nei diritti umani, nella cittadinanza e nella partecipazione civica a livello locale, nazionale e globale.

I fallimenti nel discorso civico e le crescenti violazioni della libertà di espressione hanno tutti gravi conseguenze per l'educazione.

Al contempo, la mobilitazione e l'attivismo della cittadinanza si fanno sempre più sentire in molti settori. Questi contromovimenti puntano alla resilienza e a nuovi futuri per la politica democratica partecipativa. Si va dai movimenti ecologisti, spesso guidati da giovani, alle lotte dei cittadini contro i regimi che privano le minoranze dei diritti umani fondamentali. Queste includono appelli in tutto il mondo per ripristinare i diritti democratici e rispettare lo stato di diritto. Tale mobilitazione comprende

movimenti antirazzisti come Black Lives Matter, il movimento “#metoo”, che sfida le molestie e le violenze di genere, e le richieste di decolonizzazione dei curricula e delle istituzioni educative.

Le preoccupazioni di questi movimenti devono essere trasmesse nei futuri curricula. L'educazione ha un ruolo da svolgere nell'incoraggiare e garantire una solida cittadinanza democratica, spazi deliberativi, processi partecipativi, pratiche collaborative, relazioni di cura e futuri condivisi.

La crisi sanitaria globale scatenata dalla pandemia da COVID-19 ha dato impulso e urgenza a gran parte di questa partecipazione civica e dell'attivismo, con un risveglio della solidarietà apprezzabile in numerosi esempi di comunità che uniscono. Molti governi si sono resi conto che la salute pubblica e le altre emergenze non possono essere affrontate senza l'aiuto della società in generale, attraverso l'autoresponsabilità e la cura reciproca. È stato riscoperto il sociale.

Contemporaneamente, la pandemia ha aggravato l'arretramento della democrazia. Abbiamo assistito all'espansione dei poteri esecutivi, all'aumento dell'uso della tecnologia di sorveglianza, alle restrizioni sulle riunioni pubbliche e sulla libertà di movimento, al dispiegamento di forze armate in aree civili e, tra gli altri effetti, all'interruzione dei calendari elettorali. Qualunque siano le motivazioni per garantire la salute pubblica, vale la pena di ricordare che ciò che accade in condizioni di emergenza pubblica è un'espressione distintiva della *governance*.

Le traiettorie sconosciute di queste trasformazioni politiche ci accompagneranno almeno per diversi decenni, con molte implicazioni per l'educazione, sia perché le perturbazioni plasmeranno le agende educative, sia perché ciò che si verificherà riguardo all'accesso all'educazione, ai curricula e alla pedagogia plasmerà, a sua volta, le trasformazioni politiche in tutto il mondo.

Il mondo si trova a un punto di svolta nel modo in cui si forma il pubblico della politica, con la pazienza che scarseggia, ridotta in parte dai ritmi dei *social media*. Quando non siamo in grado di ascoltarci a vicenda, la vita pubblica è fortemente limitata. L'attenzione e il rispetto per gli altri hanno bisogno di essere esercitati e rafforzati – aspetto che l'educazione può sostenere in modo adeguato – mentre si costruiscono le capacità degli studenti e delle studentesse per la cittadinanza attiva e la partecipazione democratica.

Il futuro incerto del lavoro

In quale modo l'educazione del futuro sosterrà al meglio gli individui, le comunità e le società per un lavoro significativo e il benessere economico?

Le raccomandazioni per il 2019 della Commissione Mondiale sul Futuro del Lavoro dell'OIL, volte a garantire un futuro del lavoro incentrato sull'essere umano, sono un valido punto di partenza. Questa Agenda pone le persone e il lavoro che svolgono al centro della politica economica e sociale e delle pratiche aziendali.

Oggi la disoccupazione rimane inaccettabilmente alta. Miliardi di persone hanno precarie forme di impiego. Oltre 300 milioni di lavoratori con un impiego retribuito vivono ancora in condizioni di estrema povertà. Milioni di uomini, donne, bambini e bambine sono intrappolati in condizioni di schiavitù moderna. Si devono ancora compiere progressi in materia di sicurezza sul lavoro e di molestie. Nella maggior parte del mondo esistono ancora forti divari di genere in termini di partecipazione alla forza lavoro e di retribuzione per uomini e donne.

Dal 1990 i tassi di partecipazione alla forza lavoro sono in lento calo in quasi tutte le regioni del mondo e in quasi tutte le fasce di reddito. Questo è particolarmente vero per la partecipazione dei giovani (15-24), che si è ridotta dal 50% nel 1990 a meno del 33% oggi. Sebbene questo dato possa essere in parte attribuito al miglioramento dei livelli di educazione a livello secondario e terziario negli ultimi trent'anni, oggi un giovane su cinque non ha un lavoro, un'educazione o una formazione, mentre un giovane su quattro è sottoccupato.

Persistono significative discrepanze nella partecipazione al mercato del lavoro e nelle opportunità in base al genere. Negli ultimi decenni la partecipazione femminile al mercato del lavoro è aumentata costantemente, riducendo il divario di genere nel tempo, ma partendo da un punto di partenza così basso che le disparità rimangono preoccupanti. Nel 2019, la partecipazione alla forza lavoro era inferiore al 50% per le donne, mentre era prossima al 75% per gli uomini. I tassi di partecipazione femminile sono influenzati da un maggiore tasso di scolarizzazione. Il miglioramento del tenore di vita può indurre le donne ad abbandonare volontariamente il mercato del lavoro. Tuttavia, numerosi dati indicano una minore qualità dei posti di lavoro disponibili per le donne.

Il lavoro non retribuito e quello familiare sono ostacoli persistenti all'aumento dei tassi di partecipazione femminile ai mercati del lavoro retribuito.

Uno degli indicatori delle ampie disparità di genere ancora esistenti è il perpetuarsi della segregazione occupazionale tra uomini e donne. Nel complesso, ciò che viene formalmente considerato "lavoro" e ciò che viene misurato come "produttività" rende invisibile una grande quantità di lavoro essenziale. Questo include un lavoro vitale per la società, ma che spesso è stato femminilizzato e si svolge tipicamente in casa. Tra gli esempi vi sono l'accudimento, l'educazione dei figli, l'assistenza ai malati, le pulizie, la cucina e il sostegno fisico ed emotivo agli altri. Quando questo lavoro è formalizzato, queste professioni sono spesso meno retribuite e godono di uno *status* inferiore.

Il miglioramento della qualità del lavoro e l'ampliamento delle possibilità di scelta e della libertà degli individui di perseguire la sicurezza economica nei modi che desiderano rimarranno probabilmente una sfida globale ancora per un po' di tempo, soprattutto nel breve periodo a causa

delle perturbazioni e delle battute d'arresto causate dalla pandemia da COVID-19. Questa crisi globale ha sconvolto il mondo del lavoro in modi che si stanno ancora delineando e che, secondo molti, avranno conseguenze negative a lungo termine. La chiusura del posto di lavoro e la perdita di ore di lavoro hanno colpito milioni di persone in tutto il mondo. Secondo le attuali stime dell'OIL, potrebbero essere scomparsi fino a 150 milioni di posti di lavoro.

La riduzione del divario di genere e l'inversione dei danni provocati dalla disuguaglianza globale hanno subito una grave battuta d'arresto a causa della pandemia da COVID-19.

La riduzione del divario di genere e l'inversione dei danni provocati dalla disuguaglianza globale hanno subito una grave battuta d'arresto a causa della pandemia da COVID-19. Nonostante l'ottimismo iniziale sul fatto che il passaggio al lavoro da casa potesse essere vantaggioso per le professioniste, si è

verificato l'esatto contrario. In tutte le regioni e nella maggior parte dei Paesi, indipendentemente dal livello di reddito, le donne sono state colpite dalla perdita di lavoro in misura molto maggiore rispetto agli uomini.

Emerge un quadro difficile se si osserva il futuro del lavoro. I progressi tecnologici, come l'intelligenza artificiale, l'automazione e la robotica, creeranno nuovi posti di lavoro, ma ne elimineranno anche molti altri, e coloro che perderanno il lavoro in questo processo potrebbero essere i meno preparati a cogliere nuove opportunità.

L'ecologizzazione delle nostre economie creerà milioni di posti di lavoro grazie all'adozione di pratiche sostenibili e tecnologie pulite, ma altri posti di lavoro scompariranno a mano a mano che i Paesi ridurranno le loro industrie a grande consumo di carbonio e risorse. L'economia delle piattaforme potrebbe ricreare le pratiche lavorative del XIX secolo e future generazioni di "lavoratori digitali a giornata". È improbabile che le competenze sviluppate oggi siano in linea con quelle richieste dai lavori di domani e molte diventeranno obsolete. Questi cambiamenti comporteranno

ulteriori richieste ai sistemi di educazione e formazione per aumentare il sostegno disponibile a coloro che vivono direttamente le transizioni nel mercato del lavoro.

Educazione, sviluppo delle competenze e transizione scuola-lavoro

Queste sfide ricorrenti e le recenti battute d'arresto hanno tutte implicazioni per il mondo dell'educazione e della formazione. Le scuole e le altre istituzioni educative hanno un ruolo importante nel preparare e sostenere gli individui a perseguire il benessere economico in condizioni di libertà e dignità. Al di là che questo possa portare al successo e alla realizzazione nell'economia formale, nell'economia informale o, per esempio, nel lavoro domestico, nell'accudimento e in altre forme di lavoro, ci aspettiamo in ogni caso che l'educazione abbia il compito di consentire pari opportunità economiche e nel permettere alle persone di perseguire vocazioni e occupazioni significative.

Al contempo, l'educazione non può compensare le inadeguatezze in altri ambiti politici che hanno causato – e continuano a causare – il declino della qualità del lavoro e la disoccupazione diffusa. L'educazione è una parte del mix, ma le politiche macroeconomiche, industriali e occupazionali sono di solito leve più efficaci per creare posti di lavoro di qualità, soprattutto nel breve periodo. Il livello di educazione e la disoccupazione giovanile a volte aumentano di pari passo. La sottoccupazione, ovvero l'incapacità di trovare un lavoro che corrisponda alle proprie aspirazioni, competenze e capacità, è un problema globale persistente e in crescita, anche tra i laureati di molti dei Paesi più ricchi del mondo. Questo disallineamento è esplosivo: i sociologi e altri scienziati hanno dimostrato che una popolazione altamente istruita, incapace di applicare le proprie abilità e competenze in un lavoro dignitoso, genera malcontento, agitazione e talvolta scatena conflitti politici e civili.

Nella transizione scuola-lavoro, l'inadeguatezza delle competenze non può essere ignorata. L'apprendimento deve essere rilevante per il mondo del lavoro. I giovani hanno bisogno di un forte sostegno al termine dell'educazione per essere integrati nei mercati del lavoro e contribuire alle loro comunità e società secondo il loro potenziale. I *leader* dell'industria e delle comunità devono essere maggiormente coinvolti nell'educazione secondaria e superiore per garantire che gli studenti e le studentesse siano esposti al mondo del lavoro e a una serie di occupazioni. Le istituzioni educative non dovrebbero limitarsi a fornire consulenza professionale, ma devono offrire sostegno agli educatori e alle educatrici attraverso opportunità di apprendimento permanente, per garantire che siano al passo con i cambiamenti nella loro professione e nel mondo del lavoro. L'offerta della formazione e dell'educazione tecnica e professionale, sia attraverso l'educazione secondaria sia terziaria, dovrebbe integrare opportunità di un apprendimento basato sul lavoro. Questo non solo fornisce ai e alle discenti un'esperienza reale, ma può anche migliorare la qualità e la pertinenza dell'educazione e della formazione. È inoltre importante che i percorsi di apprendimento forniscano l'accesso alle opzioni di materie professionali senza precludere le opportunità di apprendimento future.

L'educazione da sola non produce domanda di lavoro. Né può risolvere i problemi di disoccupazione strutturale. La pleora di riforme "dal lato dell'offerta" che hanno interessato la formazione e

l'educazione tecnica e professionale negli ultimi anni non creerà di per sé posti di lavoro o crescita occupazionale.

L'educazione può, però, formare persone in grado di innovare, applicare le proprie conoscenze, risolvere problemi e svolgere compiti complessi. Soprattutto ai livelli più alti, la scuola produce persone con conoscenze e abilità cognitive sofisticate, nonché l'aspettativa che avranno l'opportunità di mettere a frutto tali conoscenze e abilità. È fuori luogo concentrarsi esclusivamente

L'educazione dovrebbe essere orientata a consentire alle persone di creare un benessere sociale ed economico a lungo termine per se stesse, le loro famiglie e le loro comunità.

sull'educazione per il lavoro o sull'educazione per sviluppare le capacità imprenditoriali. L'educazione dovrebbe essere orientata a consentire alle persone di creare un benessere sociale ed economico a lungo termine per se stesse, le loro famiglie e le loro comunità.

Imparare a vivere bene con la tecnologia è estremamente importante per il futuro del lavoro. Una delle migliori strategie per prepararsi alle economie verdi e a un futuro a zero emissioni di anidride carbonica è garantire che le qualifiche, i programmi e i curricula forniscano "competenze verdi", sia per le professioni e i settori emergenti sia per i settori in fase di trasformazione verso un'economia a basse emissioni di carbonio. Un altro passo importante sarà quello di rendere completamente ecologici i nostri ambienti di apprendimento. Responsabilizzare gli studenti

e le studentesse a fare da guida nella creazione di sistemi educativi a neutralità carbonica è una strategia promettente per prepararli a un lavoro significativo nelle economie verdi.

Il futuro in evoluzione dei titoli

I titoli si trovano all'intersezione tra educazione e mercato del lavoro. Un ruolo fondamentale delle scuole, delle università e dei programmi di formazione ed educazione tecnica e professionale è quello di certificare la padronanza di abilità, competenze e conoscenze. C'è una crescente consapevolezza del fatto che gli individui hanno il diritto fondamentale di vedere riconosciuto e convalidato il proprio apprendimento, anche in contesti educativi non formali e informali.

La sola attenzione alla qualifica in sé è insufficiente. Sebbene sia importante pensare ai risultati, non dovremmo perdere di vista i processi e le interazioni sociali che sono alla base dell'educazione. Le qualifiche sono sempre solo "prove indirette" di ciò che una persona è in grado di fare e funzionano principalmente grazie alla fiducia sociale, una prova del valore della fiducia negli scopi e nelle attività educative.

Poiché i cambiamenti di carriera e di occupazione diventano sempre più comuni e fluidi, sono necessarie ulteriori ricerche su come consentire alle persone di spostarsi tra le varie professioni. I governi, gli educatori e le educatrici, i datori e le datrici di lavoro e il pubblico in generale dovranno sempre più collaborare per identificare i tipi di occupazione e di lavoro che le loro società intendono coltivare e sviluppare. I sistemi che monitorano e analizzano i cambiamenti del mercato

del lavoro e le mutevoli esigenze di competenze delle professioni e dei posti di lavoro stanno diventando sempre più sofisticati, e i sistemi di educazione e formazione devono utilizzare meglio queste informazioni per adeguare i loro programmi e offrire opzioni di apprendimento rilevanti per il mondo del lavoro. Le istituzioni devono essere più orientate verso l'esterno e progressiste nel loro approccio alle qualifiche, al curriculum e alla programmazione.

Trasformazione strutturale dei mercati del lavoro

Oltre ai cambiamenti tecnologici e ambientali, un insieme variegato di fattori economici strutturali sta rimodellando i mercati del lavoro. Stiamo assistendo all'ascesa delle economie dei "lavoretti", dei lavoratori autonomi e degli imprenditori e a un futuro che probabilmente rafforzerà l'importanza dell'economia informale per miliardi di persone in tutto il mondo. Questi nuovi modelli occupazionali aggiungeranno ulteriore pressione alla crescente domanda di riqualificazione e aggiornamento dei lavoratori esistenti. I sistemi di educazione e formazione dovrebbero continuare a offrire opzioni di apprendimento più flessibili, in modo che le istituzioni e i programmi siano accessibili a una più ampia schiera di discenti in grado di apprendere cosa, dove e quando serve loro.

Anche i cambiamenti demografici sono un fattore chiave per il futuro del lavoro e probabilmente avranno un impatto considerevole entro il 2050. Una popolazione giovane in rapida espansione in alcune regioni è destinata a esacerbare la disoccupazione dei giovani e le pressioni migratorie. Altre regioni dovranno fare i conti con l'invecchiamento della popolazione e con un'ulteriore pressione sui sistemi di previdenza sociale e di assistenza.

Attualmente, la comunità internazionale utilizza il calcolo dell'"indice di dipendenza", che mette a confronto la popolazione totale con quella nella fascia 15-64, che si presume sia economicamente produttiva e quindi in grado di fornire i mezzi per sostenere le persone giovani e anziane. Entro il 2050, si prevede un forte aumento degli indici di dipendenza in Europa e Nord America e un aumento più moderato in Asia, America Latina e Caraibi e ciò significa che gruppi più piccoli di lavoratori si occuperanno di gruppi più ampi di non lavoratori (principalmente pensionati). Nel frattempo, si prevede che in Africa l'indice di dipendenza totale diminuirà, poiché metà della popolazione della regione avrà meno di 25 anni.

Questi spostamenti demografici, che registrano una crescita della percentuale di giovani e una crescita della percentuale di anziani, hanno notevoli implicazioni per il mondo del lavoro e per i sistemi di educazione e formazione. A ciò si aggiungono le tendenze ad ampliare le opportunità di formazione ed educazione tecnica e professionale e di educazione degli adulti e a rafforzare l'apprendimento permanente. Anche la longevità umana potrebbe aumentare e forse con essa, almeno per alcuni, il prolungamento del periodo lavorativo della vita. Se gli anziani possono rimanere attivi e impegnati, arricchiranno la società e l'economia grazie alle loro competenze ed esperienze. Mettere i giovani in condizione di raggiungere il loro pieno potenziale e di accedere alle opportunità emergenti li renderà gli agenti del cambiamento di domani. Ciò significa investire nelle capacità delle persone – consentendo loro di acquisire competenze, riqualificarsi e migliorarsi – e sostenerle nelle varie transizioni che affronteranno nel corso della vita.

Nel corso di queste trasformazioni cambieranno le richieste per l'educazione, alcune delle quali possono essere modellate (come la necessità di ampliare le classi della Scuola primaria e di assumere più insegnanti in alcune regioni), ma altre no, data la complessità dei fattori interconnessi e le traiettorie sconosciute delle possibili trasformazioni. Per questo motivo, gli istituti di formazione ed educazione devono stringere i legami con le comunità locali e affermarsi come istituzioni di riferimento. Lavorare a stretto contatto con altre istituzioni locali consentirà alle scuole e agli istituti di comprendere e soddisfare meglio le esigenze di apprendimento delle loro comunità.

Quale lavoro sarà valorizzato in futuro?

Di quale nuova educazione avrebbero bisogno le persone per vivere senza un lavoro formale?

Mentre ci avviciniamo al 2050, si profila un possibile scenario che rappresenterebbe una rottura senza precedenti con la storia dell'umanità: a prescindere dalle competenze dei lavoratori, il mondo potrebbe semplicemente esaurire i posti di lavoro nell'economia formale a causa dei progressi tecnologici. Come funzionerebbe l'educazione in una società in cui solo una piccola minoranza di persone ha un lavoro formale? Di quale nuova educazione avrebbero bisogno le persone per vivere senza un lavoro formale?

Le società umane si sono evolute dando valore al lavoro individuale. Il sogno di un'età dell'oro di libertà da ogni fatica risale a millenni fa. Ma oggi il problema non sembra tanto quello di gestire un tempo libero senza precedenti. Lo spettro della disoccupazione di massa incombe oggi sui Paesi ricchi come da decenni sui Paesi poveri. Molte cose dovrebbero essere ripensate. Come incanalare al meglio gli impulsi produttivi e creativi degli esseri umani in altre direzioni socialmente e personalmente utili?

Fortunatamente, alcune delle migliori proposte per questa eventualità sono al servizio degli sforzi educativi esistenti per creare un lavoro dignitoso. I molteplici livelli di incertezza sul futuro del lavoro e del pianeta ci suggeriscono di dare priorità alla capacità dei e delle discenti di creare significato.

In effetti, potrebbe essere necessario ripensare profondamente, in primo luogo, che cosa significhi produrre valore. Quando pensiamo al futuro del lavoro e dell'educazione ci troviamo di fronte a una scelta: persistere nella diffusa e contraddittoria considerazione che ci si aspetta troppo e troppo poco dall'educazione, oppure concentrarsi su ciò che l'educazione può fare bene.

In futuro, come e che cosa valorizziamo potrebbe cambiare in modi molto diversi da quelli che l'umanità ha conosciuto nelle nostre economie di sussistenza, agricole, industriali e post-industriali.

La sicurezza economica non deriva solo dalla frequentazione dell'economia formale. Dobbiamo anche considerare il lavoro di cura svolto all'interno delle famiglie, l'offerta di risorse di beni comuni e le infrastrutture abilitanti (sia materiali sia normative) fornite dai governi. Sebbene molti dei nostri approcci tradizionali a compartimenti stagni e degli interessi radicati lo impediscano,

nel 2050 approcci più ampi potrebbero diventare comuni per comprendere ciò che promuove la sicurezza economica.

L'educazione favorisce la creazione di un benessere economico a lungo termine per gli individui, le loro famiglie e le loro comunità quando assume una visione ampia che guarda al mondo del lavoro formale e retribuito e va ben oltre. La flessibilità di fronte all'incertezza dei futuri occupazionali deve essere integrata nel nuovo contratto sociale per i futuri dell'educazione.

Parte II

Rinnovare l'educazione

Nel 1921, educatori ed educatrici di tutto il mondo si riunirono a Calais, in Francia, per il primo congresso della New Education Fellowship, un gruppo il cui lavoro crebbe nei due decenni successivi e contribuì alla creazione dell'UNESCO e del suo mandato educativo. Alla loro prima riunione annunciarono la nascita di "una nuova educazione per una nuova era".

L'obiettivo di questo Rapporto non è meno ambizioso. Tuttavia, non è solo un altro invito a ricominciare. Abbiamo bisogno di nuove pedagogie, di nuovi approcci ai curricula, di un rinnovato impegno da parte degli e delle insegnanti, di una nuova visione della scuola e di una rivalutazione dei tempi e degli spazi dell'educazione. Ma questo non significa liberarsi di ciò che già abbiamo. Dobbiamo invece esaminare le migliori tradizioni pedagogiche ed educative, rinnovare questo patrimonio e aggiungere nuovi elementi promettenti che ci aiuteranno a plasmare futuri interconnessi dell'umanità e del pianeta vivente.

Nel corso dell'ultimo secolo e oltre, le società e le famiglie hanno riposto le loro speranze nella scuola dell'obbligo per mantenere la promessa dell'educazione ai figli. In tutto il mondo, le scuole sono state organizzate in modo molto simile. Sebbene queste caratteristiche abbiano configurazioni diverse in regioni e culture differenti, si sono diffuse e hanno prevalso in tutto il mondo, appiattendolo la diversità delle esperienze educative che hanno caratterizzato le epoche precedenti. Il contratto sociale per l'educazione stabilito nel XIX e nel XX secolo si è tradotto nei seguenti principi per l'organizzazione dell'apprendimento: in primo luogo, l'educazione è stata vista come un progetto pedagogico radicato nelle lezioni impartite dagli e dalle insegnanti all'interno della struttura di classi e aule che, nonostante l'ambiente di apprendimento condiviso, privilegiavano i risultati individuali. In secondo luogo, l'educazione veniva impartita attraverso un curriculum organizzato come una griglia di materie. In terzo luogo, l'insegnamento era concepito come una pratica solitaria che si basava sulla competenza professionale di un singolo insegnante per orchestrare un apprendimento efficace, di solito all'interno di una disciplina.

In quarto luogo, le scuole erano organizzate secondo un modello che presentava notevoli somiglianze architettoniche, organizzative e procedurali, indipendentemente dal contesto. In quinto luogo, l'educazione era organizzata per insegnare a gruppi di studenti e studentesse di età simile in istituzioni specializzate che operavano a una relativa distanza dalle famiglie e dalle comunità, e terminava quando i bambini, le bambine, i giovani erano ritenuti pronti per la loro vita futura come adulti.

Un nuovo contratto sociale per l'educazione deve rafforzare l'educazione come sforzo pubblico, impegno sociale condiviso, come uno dei più importanti diritti umani e come una delle più importanti responsabilità degli Stati e dei cittadini e delle cittadine. A sua volta, uno dei ruoli chiave dell'educazione è quello di formare cittadini e cittadine che promuovano i diritti umani. Ciò implica la costruzione di capacità che rendano gli studenti e le studentesse autonomi, pensatori ed esecutori etici. Significa attrezzarli per collaborare con gli altri e sviluppare in loro la capacità di agire, la responsabilità, l'empatia, il pensiero critico e creativo, oltre a una gamma completa di competenze sociali ed emotive. Per allineare l'educazione a questa visione ambiziosa è necessario stabilire nuove modalità di organizzazione dell'apprendimento. L'educazione può essere considerata uno degli elementi centrali per aiutare l'umanità a raggiungere la pace tra i popoli e con la Terra. La Parte II di questo Rapporto propone modi per realizzare un nuovo contratto sociale che promuova il diritto all'educazione e rafforzi l'educazione come bene comune e sforzo collettivo che aumenta la nostra capacità umana di prendersi cura e cooperare.

I principi guida per il dialogo e l'azione proposti in questi cinque capitoli nascono dalla consultazione globale condotta negli ultimi due anni dalla Commissione che è stata particolarmente attenta ai contributi di giovani. Ma questi principi guida derivano anche da una consolidata base di conoscenze scientifiche in campo educativo, costruita in decenni di ricerca e riflessione, sia nelle comunità accademiche sia in quelle professionali.

La trasformazione di questi principi guida in politiche e pratiche è nelle mani di tutti coloro che leggono questo Rapporto. Ogni discente, cittadino, cittadina, educatore, educatrice e genitore ha il potenziale e la possibilità di lavorare a livello locale e di connettersi con altri vicini e lontani per trasformare le pratiche educative quotidiane, le istituzioni e i sistemi. Questi numerosi piccoli e grandi atti di collaborazione e partenariato sono, in ultima analisi, ciò che trasformerà il futuro. L'obiettivo della Commissione nel produrre il Rapporto è quello di ampliare la discussione con idee e principi per questa trasformazione. La realizzazione del Rapporto è stata uno sforzo di collaborazione. Lo sarà anche la realizzazione delle sue idee.

Capitolo 3

Pedagogie della cooperazione e della solidarietà



L'educazione autentica deve impegnare gli scopi e le energie di coloro che vengono educati.

Per garantire questo impegno, l'insegnante deve costruire relazioni di cura e di fiducia e, all'interno di queste relazioni, studenti, studentesse e insegnanti costruiscono obiettivi educativi in modo cooperativo.



Nel Noddings, *Philosophy of Education*, 2015.

In un nuovo contratto sociale per l'educazione, la pedagogia dovrebbe essere radicata nella cooperazione e nella solidarietà, costruendo le capacità di studenti, studentesse e insegnanti di lavorare insieme fiduciosi di trasformare il mondo.

Re-immaginare il futuro insieme richiede pedagogie che favoriscano la cooperazione e la solidarietà. *Come* impariamo deve essere determinato dal *perché* e da *che cosa* impariamo. Un impegno fondamentale per l'insegnamento e la promozione dei diritti umani significa che dobbiamo rispettare i diritti dei e delle discenti. Dobbiamo creare occasioni in cui le persone imparino le une dalle altre e si valorizzino reciprocamente al di là di tutte le differenze, siano esse di genere, religione, razza, identità sessuale, classe sociale, disabilità, nazionalità eccetera. Rispettare la dignità delle persone significa insegnare loro a pensare da sole, non a che cosa o come pensare. Ciò significa creare opportunità che permettano agli studenti e alle studentesse di scoprire il proprio personale senso di scopo e di determinare quale sarà per loro una vita prospera. Al contempo, dobbiamo costruire collettivamente un mondo in cui tali vite possano essere realizzate e questo significa collaborare per costruire capacità per migliorare il mondo.

Le pedagogie della cooperazione e della solidarietà dovrebbero basarsi su principi condivisi di non discriminazione, rispetto della diversità e giustizia riparativa, ed essere inquadrati in un'etica della cura e della reciprocità. Per forza di cose, richiedono un apprendimento partecipativo, collaborativo, basato sul *problem posing*, interdisciplinare, intergenerazionale e interculturale. Queste pedagogie sono alimentate dal e contribuiscono al patrimonio comune di conoscenze e continuano per tutto l'arco della vita, riconoscendo le opportunità uniche di ogni età e livello di educazione.

L'apprendimento attivo riconosce l'importanza di sviluppare conoscenze concettuali e procedurali, nonché la necessità di impegnarsi cognitivamente ed emotivamente per coltivare la conoscenza, la capacità di tradurre la conoscenza in azione e la disposizione ad agire. Le pratiche pedagogiche si basano su generazioni di esperienze, riflessioni e studi, che devono essere continuamente rielaborati alla luce delle esigenze del presente e del futuro. I potenti motivatori dell'apprendimento sono l'autenticità (comprendere la relazione di ciò che si apprende con il mondo in cui viviamo) e la pertinenza (comprendere la relazione di ciò che si apprende con i propri valori). L'apprendimento basato su progetti e problemi offre molte opportunità di apprendimento autentico e pertinente e sfrutta il nostro interesse intrinseco per la conoscenza e la comprensione.

La prima metà di questo capitolo evidenzia i possibili approcci alla pedagogia basata sulla cooperazione e sulla solidarietà, tra cui una pedagogia che sia collaborativa, interdisciplinare e basata sul *problem posing*; che faccia tesoro e sostenga la diversità; che inviti gli studenti e le studentesse a disimparare i pregiudizi e le divisioni; che curi le ferite dell'ingiustizia e che utilizzi una valutazione significativa a vantaggio della pedagogia. Questi approcci sono rilevanti per l'educazione in tutti i contesti, compresi quelli informali e non formali come musei, biblioteche, campi estivi e centri comunitari, tra gli altri. Il capitolo esamina poi l'applicazione di queste priorità pedagogiche alle esigenze e alle opportunità uniche dell'educazione formale in ogni fase della vita: sostenere le fondamenta della prima infanzia e la collaborazione per tutta l'infanzia, sbloccare le capacità uniche degli adolescenti, dei e delle giovani e rinnovare la missione dell'educazione superiore. Il capitolo si conclude con i principi guida per il 2050 per il dialogo e l'azione, che interessano in particolare gli educatori, le educatrici, i e le dirigenti, gli organizzatori e le organizzatrici dei sistemi

educativi, e che comprendono: la formazione di connessioni più profonde con un mondo più ampio, la promozione della collaborazione, la costruzione di basi etiche, lo sviluppo dell'empatia e l'uso della valutazione per sostenere l'apprendimento.

Re-immaginare gli approcci pedagogici

La pedagogia è relazionale. Insegnanti e discenti si trasformano attraverso l'incontro pedagogico, imparando gli uni dagli altri. La tensione produttiva tra trasformazione simultanea individuale e collettiva definisce gli incontri pedagogici. La nostra vita interiore influenza l'ambiente in cui viviamo e al contempo ne è profondamente influenzata.

Discenti, insegnanti e conoscenza formano il classico triangolo pedagogico. L'insegnamento e l'apprendimento sono entrambi alimentati dal e contribuiscono al patrimonio comune di conoscenze. Attraverso gli incontri pedagogici, l'educazione ci mette anche in contatto con il patrimonio comune di conoscenze acquisite progressivamente dall'umanità e ci offre l'opportunità di arricchirlo.

Oggi questo triangolo deve essere immaginato all'interno di un mondo più ampio. Abbiamo bisogno di pedagogie che ci aiutino a imparare *nelle con il* mondo e migliorarlo. Queste pedagogie chiedono di continuare a conoscere in modo approfondito la dignità di ogni persona e la grande conquista del diritto alla coscienza e alla libertà di pensiero, ma a disimparare l'eccezionalismo umano e l'individualismo possessivo. Dovrebbero basarsi su un'etica della reciprocità e della cura e riconoscere le interdipendenze tra individui, gruppi e specie. Dovrebbero incoraggiarci a comprendere l'importanza di ciò che abbiamo in comune e le interdipendenze sistemiche che ci legano gli uni agli altri e al pianeta.

Insieme, insegnanti, studenti e studentesse devono formare una comunità di ricercatori e costruttori di conoscenza che sia alimentata dal e contribuisca al patrimonio comune di conoscenze dell'umanità. Ciò implica una riflessione su ciò che esiste e su ciò che si può costruire, riconoscendo che tutti, insegnanti, studenti e studentesse, hanno il diritto di considerarsi capaci di generare conoscenza con gli altri.

Insieme, insegnanti,
studenti e studentesse
devono formare
una comunità di ricercatori
e costruttori di conoscenza.

Dietro a tutte le intenzioni pedagogiche vi sono questioni di significato e di scopo. Che cosa propongono gli e le insegnanti agli studenti e alle studentesse come azioni e interazioni e per quale scopo? Quale significato danno gli studenti e le studentesse ai loro sforzi di apprendimento?

Gli incontri pedagogici trasformativi consentono il dialogo con i compagni di classe, i coetanei e i membri della comunità. L'arte, la scienza e il mestiere dell'insegnamento sono gestiti in modo efficace dagli e dalle insegnanti che offrono agli studenti e alle studentesse opportunità di esplorare, creare e interagire con il noto e l'ignoto, alimentando la curiosità e l'interesse. Le sezioni seguenti presentano strategie promettenti per tradurre un nuovo contratto sociale per l'educazione in incontri pedagogici.

Apprendimento collaborativo, interdisciplinare e orientato ai problemi

Il futuro presenterà agli studenti e alle studentesse problemi e opportunità inediti. La consapevolezza che il mondo continuerà a cambiare può essere integrata nei curricula e nelle proposte pedagogiche, coltivando intenzionalmente le capacità dei e delle discenti di riconoscere e risolvere i problemi. L'educazione al *problem posing* impegna gli studenti e le studentesse in progetti, iniziative e attività che richiedono scoperta e collaborazione. Di fronte a obiettivi chiari, gli studenti e le studentesse devono superare i confini disciplinari per trovare soluzioni valide e fantasiose. L'attenzione ai problemi e ai progetti di apprendimento può radicare gli studenti e le studentesse nella loro esperienza personale, aiutarli a vedere il mondo come mutevole piuttosto che fisso, costruire conoscenza e discernimento e sviluppare la loro alfabetizzazione e capacità di esprimersi con senso.

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile riconosce la necessità degli studenti e delle studentesse di considerare un'ampia gamma di approcci convergenti ai problemi che devono affrontare. L'Obiettivo 4.7 degli OSS/SDG, in particolare, identifica gli studenti e le studentesse come cittadini e cittadine globali che necessitano di conoscenze e competenze per costruire futuri sostenibili in un mondo sempre più interdipendente. Guardando al 2050 e oltre, coltivare queste capacità diventa ancora più importante. Gli stessi OSS/SDG offrono un quadro di riferimento attorno al quale strutturare un apprendimento interdisciplinare basato su problemi e progetti che aiuti gli studenti e le studentesse a sviluppare le capacità necessarie per raggiungere l'intera gamma degli obiettivi.

Concentrarsi su problemi e progetti condivisi significa dare priorità allo studio, all'indagine e alla co-costruzione. Le conoscenze e le abilità degli individui si espandono in connessione con gli altri, il che evidenzia il modo in cui si condivide la capacità di agire, così come le dimensioni diverse e connesse della conoscenza stessa. Gli approcci basati su progetti e problemi non diminuiscono la necessità di conoscenza, ma collocano piuttosto la conoscenza all'interno di un insieme vivo di dinamiche e applicazioni.

Molte delle forme più gratificanti di educazione si svolgono in ambienti arricchiti da un flusso costante di idee che vanno oltre i confini tipici delle materie. Gli studi pedagogici devono riflettere l'interdisciplinarietà, così come i problemi e i misteri del pianeta non si fermano ai margini dei confini disciplinari. Tuttavia, poiché esistono molte soluzioni possibili a un determinato problema, è necessario selezionare approcci pedagogici che coltivino anche i valori e i principi dell'interdipendenza e della solidarietà. Il *service learning* e l'impegno civico rendono più osmotici i muri tra la classe e la comunità, sfidano le supposizioni degli studenti e delle studentesse e li collegano con sistemi, processi ed esperienze più ampi, al di là delle loro esperienze personali. È fondamentale che gli studenti e le studentesse si avvicinino all'esperienza con uno spirito di umiltà, privi di paternalismo, soprattutto in relazione a coloro che possono affrontare sfide materiali diverse. Il *service learning* non deve essere un'attività limitata ai più privilegiati; ogni discente può contribuire a un processo dialogico di promozione del benessere all'interno della propria comunità. Il *service learning* ha il potenziale per inserire la solidarietà come principio centrale delle pedagogie di *problem solving*, invece che favorire le soluzioni più convenienti o di interesse personale.

Valorizzare e sostenere la diversità e il pluralismo

Re-immaginare il futuro insieme significa concepire una società in cui la diversità e il pluralismo si rafforzano e arricchiscono la nostra comune umanità. Abbiamo bisogno di un'educazione che ci permetta di andare oltre lo spazio che già abitiamo e che ci accompagni verso l'ignoto.

Una pedagogia della solidarietà deve fondarsi su un'educazione inclusiva e interculturale, che tenga conto di tutte le forme di discriminazione e segregazione nell'accesso, compresi i bambini, le bambine, i e le giovani con bisogni educativi speciali e coloro che affrontano l'intolleranza basata su razza, identità di genere, classe, disabilità, religione o nazionalità. Il diritto all'inclusione, basato sulle diverse realtà di ogni persona, è tra i più cruciali di tutti i diritti umani. La pedagogia dovrebbe accogliere gli studenti e le studentesse nella comunità educativa e aiutarli a sviluppare le capacità di essere inclusivi e di rispettare la dignità di tutti gli altri. Una pedagogia senza inclusione indebolisce l'educazione come bene comune e mina la possibilità di un mondo in cui la dignità e i diritti umani di tutti siano tenuti in considerazione.

L'apprendimento stesso deve valorizzare la diversità, la differenza e il pluralismo come punto di partenza e consentire agli studenti e alle studentesse di confrontarsi direttamente con l'intolleranza e la discriminazione. Nessuna singola persona o prospettiva può possedere tutte le soluzioni alle complesse e sfaccettate sfide che il pianeta deve affrontare. Le pedagogie della solidarietà devono anche riconoscere e correggere le esclusioni e le cancellazioni sistematiche imposte da razzismo, sessismo, colonialismo e regimi autoritari in tutto il mondo. Senza la valorizzazione delle diverse culture ed epistemologie, dei diversi modi di vivere e vedere il mondo, è impossibile costruire una pedagogia della solidarietà. Una pedagogia della solidarietà mobilita queste differenze in tempo reale.

La crescente mobilità degli esseri umani nel mondo, sia per scelta sia per spostamento forzato, ha creato nuove realtà pedagogiche che portano la diversità culturale e razziale del mondo direttamente nelle aule e nei contesti educativi. Gli e le insegnanti lavorano in ambienti nuovi con studenti e studentesse che hanno storie educative, lingue e culture diverse. Le pedagogie del rispetto, dell'inclusione, dell'appartenenza, della costruzione della pace e della trasformazione dei conflitti vanno oltre il semplice riconoscimento o la tolleranza delle differenze. Devono aiutare gli studenti e le studentesse a sedersi fianco a fianco e a lavorare insieme. Un'educazione che permetta alle persone giovani di comprendere e collegare i loro passati, i loro presenti e i loro futuri, di analizzare le disuguaglianze che danno forma alle loro esperienze, di opporsi all'esclusione e all'emarginazione è una delle migliori preparazioni per futuri sconosciuti.

Il mondo è ricco di società multiculturali e multietniche e l'educazione dovrebbe promuovere la cittadinanza interculturale. Oltre all'apprendimento del valore della diversità, l'educazione dovrebbe promuovere le competenze, i valori e le condizioni necessarie per un dialogo orizzontale

Le pedagogie della solidarietà devono anche riconoscere e correggere le esclusioni e le cancellazioni sistematiche imposte da razzismo, sessismo, colonialismo e regimi autoritari in tutto il mondo.

e democratico con gruppi, sistemi di conoscenza e pratiche diverse. La base della cittadinanza interculturale è l'affermazione delle proprie identità culturali. Conoscere se stessi costituisce il punto di partenza per rispettare gli altri. L'educazione interculturale non dovrebbe essere utilizzata come strumento per l'assimilazione delle minoranze culturali, delle popolazioni indigene o di altri gruppi emarginati rispetto alla società dominante, ma piuttosto per promuovere relazioni di potere più equilibrate e democratiche all'interno delle nostre società. Abbiamo bisogno di pedagogie che generino scambi di conoscenze, pratiche e soluzioni che si arricchiscano reciprocamente, basate su complementarità, reciprocità e rispetto.

È attraverso le nostre differenze che ci educiamo a vicenda, ed è attraverso i nostri contesti condivisi che ciò che impariamo acquista significato. È importante distinguere la "differenziazione pedagogica", che si occupa delle differenze all'interno di uno spazio comune, dall'apprendimento iper-personalizzato definito dall'intelligenza artificiale, che decontestualizza e rimuove i e le discenti dagli spazi e dalle relazioni pubbliche e collettive. Le nostre differenze devono essere sintetizzate in una maggiore comprensione reciproca.

La pedagogia si svolge sempre in uno spazio-tempo emergente, intrinsecamente eterogeneo e sempre in costruzione. Possono esistere due copie identiche dello stesso libro, ma non esistono due modi identici di leggerlo. Possono esistere due piani di lezione o unità di apprendimento identici, ma non esistono due modi identici di insegnare. Questa idea invita alla cautela nei confronti di alcune tendenze delle tecnologie educative che si stanno affermando nel "settore dell'educazione globale". Abbiamo bisogno di un apporto umano e di un contrappeso alla crescente ubiquità dei sistemi automatizzati che impiegano l'intelligenza artificiale e promettono di fornire percorsi già pronti per l'insegnamento, l'apprendimento o la valutazione. Quando vengono utilizzate, i limiti di tali tecniche dovrebbero rimanere chiaramente visibili, così come i rischi di rafforzare le strutture di potere esistenti e gli assunti problematici che tendono a emarginare coloro che apprendono in modo diverso dagli altri. Le nostre energie devono concentrarsi sulle pratiche di empatia, etica, solidarietà, co-costruzione e giustizia, che devono essere insegnate e apprese con pazienza e per le quali non esistono scorciatoie tecnologiche. Si tratta di atti profondamente umani, facilitati al meglio dagli esseri umani.

Imparare a disimparare le divisioni

Le pedagogie della cooperazione e della solidarietà richiedono più che una semplice accettazione e un impegno a sostenere la diversità. Richiedono di disimparare i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni. Infatti, la conoscenza non è un "prodotto finito", confezionato per essere trasmesso. La pedagogia può illuminare il modo in cui la conoscenza è stata storicamente costituita e dialogicamente costruita, piuttosto che limitarsi a promuoverne la trasmissione.

Le risorse culturali sono una parte fondamentale del nostro rapporto con la conoscenza.

Le risorse culturali sono una parte fondamentale del nostro rapporto con la conoscenza. La politica educativa ha cercato sempre più spesso di affrontare le disuguaglianze di genere, razza, etnia, religione, residenza, nazionalità, stato della

documentazione, disabilità, identità sessuale o classe sociale di origine. Tuttavia, si presta meno attenzione al silenziamento e all'esclusione delle memorie collettive, delle aspirazioni, delle tradizioni culturali e delle conoscenze indigene nell'educazione e nel patrimonio comune di conoscenze. Imparare a esaminare criticamente le conoscenze dominanti consolidate è fondamentale per una pedagogia della solidarietà. Dobbiamo imparare a disimparare.

Riunirsi, esplorare le reciproche realtà sconosciute, e avere uno sguardo critico nei confronti della conoscenza consolidata può essere difficile, persino pericoloso. Tutti gli ambienti educativi dovrebbero essere luoghi di sicurezza, persino di rifugio, dove i e le discenti sono incoraggiati a sperimentare, osare, fallire e creare. La pedagogia dovrebbe stimolare l'immaginazione e il pensiero creativo e promuovere la libertà intellettuale, che comprende il diritto di commettere errori e di imparare da essi. Gli ambienti che permettono e consentono questo lavoro di apprendimento, a volte disordinato, sono fondamentali per sviluppare vera comprensione, empatia, modelli etici e apprezzamento dei diversi approcci e punti di vista. Gli educatori e le educatrici dovrebbero lavorare per creare ambienti che permettano agli studenti e alle studentesse di essere vulnerabili e liberi dal timore del giudizio quando si confrontano con nuove idee e conoscenze difficili.

Imparare a curare le ferite dell'ingiustizia

Il sapere è intimamente legato al sentire. L'intelligenza umana è direttamente collegata alla coscienza e agli affetti. Riconoscendo questa interconnessione, si apre un immenso campo di possibilità educative. Possiamo contrastare qualsiasi visione monoculturale e valorizzare un insieme di altri modi di conoscere e sentire, diversi modi di vivere, diverse epistemologie. La decolonizzazione della pedagogia può essere realizzata attraverso relazioni costruttive e orizzontali tra assunti e prospettive epistemologici.

Prevediamo anche l'importanza dell'educazione per la giustizia riparativa e la solidarietà. La solidarietà è sempre stata vitale per la costruzione di una società coesa e recentemente è diventata un importante obiettivo pedagogico nell'apprendimento formale e meno formale. Le pedagogie della solidarietà hanno contribuito a trascendere i regimi oppressivi costruendo la coscienza della necessità di un'azione collettiva e consapevole. Il lavoro educativo può concentrarsi su una solidarietà espandibile attraverso la simpatia, l'empatia e la condivisione per creare possibilità di guarigione. L'empatia, intesa come la capacità di prendersi cura dell'altro e di sentire con lui, insieme all'etica, è parte integrante della giustizia. Imparare a sanare le ingiustizie del passato deve essere una componente critica delle pedagogie di cooperazione e solidarietà.

Consolidare una valutazione dotata di senso pedagogico

Al livello base, la valutazione è un processo naturale di osservazione empirica sistematica dei progressi e delle sfide che gli studenti e le studentesse devono affrontare nel loro apprendimento. Quando viene codificata, standardizzata e utilizzata per classificare e suddividere gli studenti e le studentesse, la valutazione deve procedere con cautela. Tutte le decisioni di valutazione si

basano su una serie di presupposti, che devono essere in armonia con quelli del curriculum e della pedagogia utilizzata.

Se considerati alla luce delle pedagogie della cooperazione e della solidarietà, gli educatori e le educatrici devono identificare chiaramente gli obiettivi pedagogici che si prestano alla misurazione e quelli che non si prestano. Molti apprendimenti importanti non possono essere misurati né contati. Dire che qualcosa non può essere quantificato, tuttavia, non significa che non si possa mai osservare un progresso significativo. Un obiettivo di cooperazione, per esempio, può essere osservato empiricamente quando un gruppo di studenti e studentesse si muove attraverso processi di negoziazione, risoluzione dei conflitti e sperimentazione e, nel corso di questo processo, aumenta la propria capacità di ascoltare i diversi punti di vista, di fare e accettare critiche costruttive e di fornire ampie opportunità per i contributi reciproci.

Le teorie sulla valutazione abbondano e continueranno a essere dibattute nei prossimi decenni. Gli educatori, le educatrici e i decisori politici devono tenere presente che ogni test, valutazione e scala lascia una traccia pedagogica. È necessario resistere alle pressioni per abbassare l'età in cui gli studenti e le studentesse sono soggetti a elevati standard valutativi, che limitano le scelte pedagogiche di scuole e insegnanti, incoraggiano la competizione e riducono le opportunità di cooperazione e co-costruzione. È vero che qualche elemento di competizione può incoraggiare gli studenti e le studentesse a raggiungere livelli di eccellenza più elevati sia a livello individuale sia collettivo. Tuttavia, gli e le insegnanti dovrebbero avere la possibilità di determinare quando le attività competitive possono essere utilizzate per obiettivi pedagogici specifici, piuttosto che rispondere a pressioni esterne che alludono a parametri di riferimento spesso lontani e sconosciuti.

La misurazione e la valutazione sono importanti per comprendere gli effetti dell'educazione, ma gli indicatori devono essere appropriati, significativi e pensati con attenzione. L'espansione globale del tutoraggio privato, spesso definito "shadow education", è un esempio lampante di come un'attenzione ristretta a misure limitate di risultati scolastici (privilegiando spesso la memoria a breve termine e le capacità cognitive di basso livello) sminuisca il curriculum necessario per preparare gli studenti e le studentesse a raggiungere scopi più alti a livello individuale e sociale. Guardando al futuro, è evidente la necessità di invertire gli impatti negativi della crescente concorrenza nel settore dell'educazione e della concentrazione sull'educazione che gli elevati standard valutativi hanno indotto.

Percorsi pedagogici a ogni età e fase della vita

Le pedagogie partecipative e cooperative sono rilevanti per tutti i livelli di educazione e per tutti i contesti educativi, sia formali sia informali. Queste pedagogie possono essere realizzate in qualsiasi fase della vita, sebbene le opportunità di collaborazione e di co-costruzione pedagogica varino a seconda delle diverse fasi della crescita e dello sviluppo umano. A livello globale, i livelli educativi sono spesso classificati come educazione della prima infanzia, primaria, secondaria e superiore. Sebbene esistano molteplici intelligenze umane e molte diversità negli interessi e nei modi di apprendere, e gli esseri umani non si sviluppino in modo lineare, esistono modi appropriati per

sostenere l'apprendimento e modi validi per valorizzare le differenze tra discenti e personalizzare l'apprendimento. L'idea comune che l'educazione proceda attraverso diverse fasi parla di un viaggio, ricco di scopi, che deve diventare disponibile per tutti. L'ultima parte del capitolo analizza più da vicino le possibilità e i dilemmi pedagogici che emergono a ogni livello e in ogni fase del ciclo della vita, con un'attenzione particolare a come possono essere impiegate le pedagogie partecipative e collaborative.

Sostenere le basi della prima infanzia

I bambini e le bambine piccoli possono avere la capacità di testimoniare il mondo in modi che lo rinnovano. Pochi hanno la capacità di vedere le cose con occhi nuovi come un bambino. L'attenzione dei bambini e delle bambine alle esperienze degli altri e la curiosità che mostrano verso un mondo sconosciuto e ricco di possibilità sono un esempio per le persone di tutte le età. L'impegno verso le potenzialità di questo periodo di novità emergenti dovrebbe caratterizzare l'educazione della prima infanzia e, di fatto, tutti i contesti educativi.

Un'educazione di qualità della prima infanzia deve essere una priorità per ogni società. I primi anni della vita umana sono un periodo di notevole plasticità e di sviluppo del cervello, in cui si verifica una straordinaria quantità di crescita fisica, cognitiva, sociale ed emotiva. Una vasta gamma di ricerche sull'educazione indica l'importanza dell'educazione della prima infanzia come base fondamentale per l'apprendimento e il benessere futuri.

Un orientamento pedagogico verso la cooperazione e l'interdipendenza è implicito in gran parte dell'educazione della prima infanzia. In questa fase si dovrebbero privilegiare gli stretti legami umani, l'esplorazione e il gioco. È importante ricordare che i precursori dello sviluppo non sono necessariamente identici alle capacità e alle disposizioni sviluppate successivamente. Alcune delle migliori ricerche scientifiche possono avere origine da una semplice attrazione, per esempio quella per gli insetti. Il gioco di ruolo immaginativo può essere una base potente per un'alfabetizzazione sofisticata. Come ci dicono gli educatori e le educatrici della prima infanzia, quello che sembra un gioco frivolo è spesso un'attività molto seria di comprensione di se stessi e del mondo.

Le sfide ambientali e del cambiamento climatico che il pianeta si trova ad affrontare hanno importanti ramificazioni per l'educazione della prima infanzia. Sebbene in molti contesti prevalgano pedagogie incentrate sul singolo bambino o sulla singola bambina, questi approcci devono essere rivisti per rendersi conto che, come tutti gli esseri umani, i bambini e le bambine fanno parte di un mondo che comprende anche i non umani. L'educazione della prima infanzia svolge un ruolo importante nello sviluppo delle relazioni dei bambini e delle bambine con il luogo e con gli altri esseri viventi. Per aiutare al meglio i bambini e le bambine a vivere bene nei mondi futuri, dobbiamo sostenere le pedagogie della prima infanzia orientate alla critica, alla sfida e alla creazione di nuove possibilità.

Le connessioni tra casa e scuola sono spesso più forti a questo livello. Le famiglie svolgono un ruolo fondamentale e devono essere sostenute per aiutare i bambini e le bambine a crescere e a migliorare il loro sviluppo fisico, socio-emotivo e cognitivo. Sappiamo che l'apprendimento umano avviene in continua interazione con l'ambiente. Gli ambienti di apprendimento ottimali forniscono

a lattanti, bambini e bambine piccoli ampi stimoli nella loro lingua (o nelle loro lingue) d'origine. La lettura condivisa di libri e l'uso di un vocabolario ricco nelle interazioni quotidiane aiutano a sviluppare le competenze alfabetiche, che sono una componente fondamentale dell'educazione. Collegare i bambini e le bambine a televisori, tablet o altri dispositivi elettronici non è un valido sostituto per le esperienze sociali interattive di qualità di cui hanno bisogno. I governi e le imprese devono rafforzare le politiche di congedo parentale. Per i genitori e le famiglie un'educazione di qualità della prima infanzia può considerarsi tale, quando nidi e Scuole dell'infanzia, biblioteche, musei, centri comunitari e parchi sono ben finanziati e trattati come servizi pubblici essenziali. Il proverbio "per crescere un bambino ci vuole un villaggio" è stato banalizzato a causa dell'uso eccessivo, ma ciò è dovuto in parte al fatto che l'idea di base viene percepita giusta da molti: l'educazione della prima infanzia è qualcosa che realizziamo insieme.

Purtroppo, in molte società l'educazione della prima infanzia non è riconosciuta come una responsabilità pubblica, come invece avviene per l'educazione primaria. I centri per la prima infanzia non sono sufficienti né adeguati. Gli educatori e le educatrici a questo livello sono spesso mal retribuiti, come se l'unica dimensione che conta fosse quella di fornire assistenza fisica. Di conseguenza, alcune delle disuguaglianze più significative si sviluppano nella prima infanzia, in quanto le famiglie con livelli di educazione più elevati e maggiori risorse offrono ai propri figli esperienze educative di alta qualità, spesso non disponibili per coloro che si affidano a servizi pubblici inadeguati, sottofinanziati e con educatori e educatrici mal pagati e meno preparati. I governi devono garantire finanziamenti pubblici adeguati e duraturi per un'educazione di qualità della prima infanzia, per assicurare l'apprendimento, la crescita e lo sviluppo di tutti i bambini e tutte le bambine fin dalla nascita.

Le disuguaglianze e i pregiudizi radicati che dividono le nostre società vengono appresi precocemente e più spesso tramite l'osservazione che attraverso l'educazione diretta. Per esempio, se gli uomini continuano a rappresentare, in media, meno del 2% degli educatori e delle educatrici della prima infanzia, i ragazzi imparano implicitamente che non devono aspirare a prendersi cura delle persone giovani e vulnerabili. Se le lingue di origine e ancestrali non sono immersive nei primi anni di vita, i bambini e le bambine rischiano di perdere quel prezioso legame con i membri della famiglia e i modi culturali di conoscere e comunicare che li collegano al loro patrimonio attraverso lo spazio e il tempo. In molte società, in cui la scuola è stata usata come strumento di assimilazione e repressione, si è registrata una presa di coscienza, oltre modo necessaria, per rimediare e chiudere le istituzioni oppressive. Bisogna adottare misure per garantire che le future iniziative di educazione della prima infanzia non perpetuino l'alienazione culturale e i pregiudizi. Le pedagogie della prima infanzia devono affermare e rafforzare le identità culturali individuali e collettive e promuovere il dialogo interculturale basato sulla valorizzazione della diversità.

Educazione collaborativa per tutti i bambini e tutte le bambine

Nonostante la massiccia espansione dell'accesso all'educazione primaria in tutto il mondo tra il 1990 e il 2020, resta ancora molto da fare per rafforzare la qualità in ogni ambito dell'apprendimento, facendo pieno uso di pedagogie partecipative e collaborative.

Sfortunatamente, in troppe scuole e società, la naturale curiosità e gli approcci indagatori della prima infanzia vengono sempre meno incoraggiati man mano che i bambini e le bambine avanzano di grado e hanno meno opportunità di giocare, esplorare, collaborare e relazionarsi. Non si può negare il valore della pratica individuale delle nuove conoscenze e competenze acquisite attraverso le arti e le scienze. Ma probabilmente l'eccessivo tempo dedicato al lavoro individuale isolato a livello primario limita le opportunità chiave di co-costruzione, cooperazione e *problem solving*.

Tuttavia, ci sono sempre più esempi di iniziative pedagogiche collaborative e cooperative, sia all'interno sia all'esterno delle scuole e delle istituzioni educative tradizionali. In alcune regioni, le scuole comunitarie rappresentano risposte creative delle comunità locali per immaginare nuove possibilità educative e rispondere alle esigenze locali, attingendo a profonde riserve culturali. In altri contesti, i programmi educativi, a volte riconosciuti come "non formali", che collaborano con le scuole stanno rafforzando le opportunità di educazione collaborativa e di comprensione culturale, in connessione con gli anziani del luogo, i *leader* della comunità e i custodi della conoscenza.

Promuovere il potenziale di adolescenti e giovani

Oggi le persone giovani devono affrontare molte realtà diverse nelle differenti aree del mondo. Tra queste, i diversi rischi nell'accesso ai loro diritti all'educazione, alla protezione dalla violenza, dalle mutilazioni genitali femminili e dal matrimonio precoce, e il crescente onere di contribuire al sostentamento della famiglia. Altre devono affrontare un crescente isolamento sociale, problemi di salute mentale e crisi di identità e di scopo. In varia misura, negli ultimi decenni l'educazione ha contribuito a mitigare le sfide in questa fase della vita, favorendo una sana interazione sociale, relazioni tra pari e un senso di scopo negli sforzi presenti e futuri. In altri casi, tuttavia, l'educazione ha esacerbato le sfide attraverso le crescenti pressioni accademiche e diverse forme di alienazione sociale.

Il periodo della giovinezza è paragonabile solo alla prima infanzia per i notevoli cambiamenti neurologici e fisici che si verificano nel breve periodo di alcuni anni o mesi. Le capacità intellettuali dei e delle giovani progrediscono attraverso una serie di salti significativi; tuttavia dal punto di vista delle aspettative culturali e delle filosofie ci sono differenze nel modo e nel momento in cui essi appaiono pronti ad assumere le piene responsabilità dell'età adulta o a concentrarsi sulla preparazione per il futuro. L'educazione può offrire l'opportunità di fare entrambe le cose contemporaneamente: sfidandole e, allo stesso tempo, fornendo sufficienti opportunità per impegnarsi nei confronti del mondo in maniera efficace.

È spesso in questa fase della vita che i giovani affinano i loro interessi, perseguono i loro talenti e identificano le professioni attraverso le quali possono meglio cercare la loro vocazione. Colmare il divario tra teoria e pratica, tra una preparazione apparentemente infinita e un'esperienza significativa, e instillare un forte senso dello scopo, sono obiettivi pedagogici importanti in questa fase. Spesso caratterizzati da un forte senso di giustizia, i giovani si rendono conto dell'ipocrisia degli adulti. In quest'ottica, le narrazioni deficitarie, che etichettano i giovani come intrinsecamente problematici, ribelli o pericolosi per il bene sociale, sono particolarmente dannose e limitano le opportunità di collaborazione intergenerazionale e di sostegno a questa importante, ma a volte

difficile, transizione. Se visti da una prospettiva di possibilità, è chiaro che sono pochi i modelli educativi secondari che liberano a sufficienza l'incredibile potenziale dei e delle giovani.

Tuttavia, è già in corso una promettente re-immaginazione del futuro. Sempre più spesso i movimenti e le organizzazioni guidati da giovani affrontano i problemi in modo diverso. Fridays for Future, il Sunrise Movement e migliaia di iniziative simili in tutto il mondo sono le anteprime di un

futuro diverso. In alcuni Paesi dell'America Latina e dell'Asia meridionale, i sistemi educativi e le pedagogie che prendono come punto di partenza i giovani emarginati di aree rurali – piuttosto che estendere un modello urbano-centrico – stanno ripristinando in giovani e adolescenti un senso di orgoglio per le pratiche indigene e ancestrali. Questi e molti altri esempi sono un'espressione pratica della capacità dell'educazione di sostenere le persone giovani nella creazione di una gamma molto più ampia di futuri prosperi ed equi.

Sempre più spesso i movimenti e le organizzazioni guidati da giovani affrontano i problemi in modo diverso.

Rinnovare la missione dell'educazione superiore

Insieme alla produzione di conoscenza e alla divulgazione, l'educazione fa parte della missione centrale di un'università, ma in molti luoghi è stata trascurata negli ultimi decenni a causa delle modalità di organizzazione, accreditamento e finanziamento dell'educazione superiore. In alcuni contesti, i professori vengono valutati esclusivamente in base ai loro risultati individuali, il che è sintomo di una valorizzazione della produttività percepita rispetto alla qualità, alla rilevanza e al valore dei contributi che apportano all'insegnamento, al tutoraggio, allo sviluppo di capacità e alla promozione di rapporti di collaborazione con le comunità che intendono aiutare.

In molte università la pedagogia è passata in secondo piano. È possibile che in futuro le università seguano questa strada delegando i compiti di insegnamento ad altre istituzioni o a centri speciali dotati di sofisticate tecnologie di intelligenza artificiale. È anche possibile immaginare un futuro di rinnovamento universitario in cui la missione educativa intergenerazionale sia al centro e si ponga sempre in relazione alla conoscenza e alla ricerca. Gli istituti tecnici e professionali si confrontano talora con l'altro estremo: l'insegnamento è spesso limitato alla formazione e alla tecnica, e le questioni sociali, etiche e concettuali più profonde sono lasciate al di fuori della loro sfera di competenza. Lo sviluppo e l'applicazione di capacità produttive così vitali per i nostri futuri individuali e collettivi, tuttavia, dovrebbero essere visti come un ricco ambito pedagogico per lo sviluppo di una comprensione profonda, di abilità competenti e di atteggiamenti riflessivi.

Per rinnovare la missione educativa dell'educazione superiore è necessario avere forti legami con l'educazione primaria e secondaria e impegnarsi in strategie pedagogiche che vadano oltre la lezione tradizionale e il modello di trasmissione che essa implica. Il lavoro cooperativo tra studenti e studentesse, lo sviluppo di progetti di ricerca, il *problem solving*, lo studio individuale, il dialogo seminariale, lo studio sul campo, la scrittura, la ricerca-azione, i progetti comunitari: queste e molte

altre forme pedagogiche devono permeare l'educazione superiore. Per riportare la pedagogia in primo piano, è necessario dare maggior valore al lavoro didattico dei professori e delle professoresse e sostenere il loro apprendimento e la loro crescita pedagogica.

In futuro, valori come il rispetto, l'empatia, l'uguaglianza e la solidarietà devono essere al centro della missione delle università, degli istituti di formazione superiore e degli istituti tecnici. L'educazione superiore deve promuovere l'etica e sostenere gli studenti e le studentesse affinché siano cittadini e cittadine migliori e più capaci, con una maggiore consapevolezza delle loro responsabilità civiche e ambientali. L'educazione superiore deve anche essere rilevante dal punto di vista socio-culturale. L'apprezzamento della diversità culturale, l'impegno a difendere i diritti umani e l'intolleranza verso il razzismo, il sessismo, il classismo, l'etnocentrismo e la discriminazione in tutte le sue forme devono essere obiettivi educativi fondamentali. L'educazione superiore che promuove questi valori e principi va oltre i confini delle aule e degli spazi virtuali. Il suo contenuto è in continua evoluzione e consente agli individui di diventare versioni migliori di se stessi, di portare avanti sistemi di valori forti e di trasformare i propri ambienti.

Principi guida per il dialogo e l'azione

Questo capitolo ha proposto che, in un nuovo contratto sociale per l'educazione, la pedagogia sia organizzata intorno a principi di cooperazione e solidarietà, costruendo le capacità degli studenti e delle studentesse di lavorare insieme per trasformare il mondo. Guardando al 2050, ci sono quattro principi che guidano il dialogo e le azioni necessari per portare avanti questa raccomandazione:

- **L'interconnettività e le interdipendenze dovrebbero essere alla base della pedagogia.** Le relazioni che esistono tra insegnanti, studenti, studentesse e conoscenza si collocano in un mondo più ampio. Ogni discente è connesso al mondo e tutto l'apprendimento avviene *nel* mondo e *con* il mondo. Gli studenti e le studentesse devono imparare come le azioni degli altri influiscono su di loro e come le loro azioni influiscono sugli altri e, per questo motivo, le aule e le scuole dovrebbero mettere gli studenti e le studentesse in contatto con persone diverse da loro.
- **La cooperazione e la collaborazione devono essere insegnate e praticate in modo appropriato a diversi livelli ed età.** L'educazione costruisce le capacità degli individui di lavorare insieme per trasformare se stessi e il mondo, se la cooperazione e la collaborazione sono le caratteristiche che definiscono le comunità di apprendimento. Questo può essere vero sia per l'educazione e l'apprendimento degli adulti sia per l'educazione della prima infanzia.
- **La solidarietà, la condivisione, l'etica e l'empatia dovrebbero essere radicate nel nostro modo di apprendere.** Dovremmo accogliere l'intera diversità delle risorse culturali dell'umanità nell'educazione e passare dalla valorizzazione della diversità e del pluralismo al loro sostegno e promozione. L'insegnamento dovrebbe essere incentrato sul disimparare i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni. L'empatia, ovvero la capacità di prendersi cura degli altri e di sentire con loro, è essenziale per costruire pedagogie di solidarietà.

- **La valutazione dovrebbe essere allineata a questi obiettivi ed essere significativa per la crescita e l'apprendimento degli studenti e delle studentesse.** Gli esami, i test e gli altri strumenti di valutazione dovrebbero essere in armonia con gli scopi e le finalità educativi. Gran parte dell'apprendimento importante non può essere facilmente misurato o contato. È necessario considerare prioritarie le valutazioni formative, guidate dagli e dalle insegnanti, che promuovono l'apprendimento degli studenti e delle studentesse. Dobbiamo ridurre l'importanza della valutazione competitiva e di elevati standard valutativi.

A livello locale, nazionale, regionale e globale dobbiamo lavorare tutti insieme per rendere comuni nel 2050 le pedagogie della cooperazione e della solidarietà, in modo che siano a disposizione di tutti.

Capitolo 4

I curricula e l'evoluzione del patrimonio comune di conoscenze



La vera difficoltà sta nel fatto che le persone non hanno idea di che cosa sia veramente l'educazione. Giudichiamo il valore

dell'educazione nello stesso modo in cui giudichiamo il valore dei terreni o delle azioni sul mercato borsistico. Vogliamo fornire solo un'educazione che consenta allo studente o alla studentessa di avere maggiori guadagni. Non pensiamo quasi mai al miglioramento del carattere delle persone che vengono istruite. Le ragazze, diciamo, non devono guadagnare, quindi perché dovrebbero essere educate? Finché queste idee persistono, non c'è speranza di arrivare a conoscere il vero valore dell'educazione.



Mahatma Gandhi, *True National Education*, 1907.

In un nuovo contratto sociale per l'educazione, i curricula dovrebbero nascere dal patrimonio delle conoscenze comuni e abbracciare un apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare che aiuti gli studenti e le studentesse ad accedere alle conoscenze e a produrle, sviluppando al contempo la loro capacità di criticarle e applicarle.

È necessario stabilire una nuova relazione tra l'educazione e le conoscenze, le capacità e i valori che essa coltiva. Si parte dall'esame delle capacità e delle conoscenze che consentono agli studenti e alle studentesse di costruire un mondo pacifico, giusto e sostenibile, per poi tracciare una mappa a ritroso lungo i percorsi curriculari che li aiutano a sviluppare tali capacità. Per stipulare insieme un nuovo contratto sociale per l'educazione, dobbiamo pensare ai curricula come a qualcosa di più di una griglia di materie scolastiche. Le questioni curriculari devono essere inquadrare in relazione alla costruzione di competenze e a due processi vitali che sono sempre presenti nell'educazione: l'acquisizione di conoscenze come parte del patrimonio comune dell'umanità e la creazione collettiva di nuove conoscenze e nuovi mondi.

Le tendenze e le teorie abbondano su che cosa e come insegnare e imparare. I progetti di apprendimento possono essere inquadrati come centrati sul bambino o sulla materia, centrati su discente o su docente. La conoscenza può essere classificata come accademica o applicata,

Che cosa si deve imparare e che cosa si deve disimparare?

scientifico o umanistico, generalista o specializzato. Sebbene ogni approccio abbia qualcosa da offrire, sono necessari nuovi paradigmi e nuove prospettive per riflettere la maggiore complessità delle interazioni della conoscenza con il mondo. Gli educatori e le educatrici dovrebbero affrontare l'acquisizione della conoscenza chiedendosi contemporaneamente: che cosa

si dovrebbe imparare e che cosa si dovrebbe disimparare? Si tratta di una domanda particolarmente importante in questo momento critico in cui il paradigma dominante dello sviluppo e della crescita economica deve essere ripensato alla luce della crisi ecologica.

Il presente capitolo esamina queste domande iniziando con una breve discussione sul patrimonio comune di conoscenze, sostenendo che debba essere riconcettualizzato come eredità di tutta l'umanità e ampliato per includere diversi modi di conoscere e comprendere. L'enfasi posta sulla conoscenza non significa che il contenuto debba prevalere. La conoscenza è sempre in evoluzione nel modo in cui viene generata, applicata e riesaminata. Questo capitolo lancia un appello aperto a intensificare i nostri sforzi collettivi per costruire capacità diffuse per la generazione e l'applicazione di ulteriori conoscenze alle complesse questioni e sfide che l'umanità deve affrontare.

L'educazione può abbracciare senza problemi sia il *sapere che cosa* sia il *sapere come*. La padronanza dei contenuti non deve misurarsi con l'applicazione, le competenze o lo sviluppo delle capacità. Invece, le conoscenze e le abilità fondamentali possono intrecciarsi e completarsi a vicenda. Da qualche decennio, i dibattiti sui curricula oscillano tra conoscenza dei contenuti e competenze. I tempi sono maturi per configurare un nuovo insieme di dinamiche che sostengano un forte approccio alla conoscenza, senza rinunciare a ciò che è stato acquisito dagli approcci basati su progetti e problemi, per esempio in termini di stretto dialogo con i problemi contemporanei e rendendo l'apprendimento curricolare rilevante per gli studenti e le studentesse.

Il capitolo analizza le interazioni tra il patrimonio comune di conoscenze e i curricula, sostenendo che è necessario comprendere l'intrinseca interconnessione della conoscenza intorno a tali capacità come l'alfabetizzazione, il calcolo, l'indagine scientifica, le arti e la cittadinanza. Il documento si conclude con i principi guida per il 2050 per il dialogo e l'azione, di pari interesse per insegnanti, educatori ed educatrici e per chi elabora i curricula, che includono il miglioramento dell'accesso al patrimonio comune di conoscenze e la prioritizzazione dell'educazione al cambiamento climatico, dell'indagine scientifica e dei diritti umani.

Partecipazione al patrimonio comune di conoscenze

I curricula dovrebbero considerare la conoscenza come una grande conquista umana che appartiene a tutti. Al contempo, i curricula devono tenere conto del fatto che il patrimonio comune di conoscenze conserva esclusioni e appropriazioni significative che richiedono una correzione in considerazione della giustizia. La conoscenza non è mai completa e gli educatori e le educatrici dovrebbero invitare e consentire agli studenti e alle studentesse di partecipare alla sua ulteriore co-creazione. In troppe forme di educazione, la trasmissione del sapere è stata più legata all'innalzamento di barriere e alla riproduzione di disuguaglianze che all'arricchimento di tutta l'umanità e del nostro benessere collettivo e condiviso. Un'educazione che dà priorità a un impegno deliberato e ponderato con la conoscenza aiuta a costruire una giustizia epistemica, cognitiva e riparativa.

Dovremmo resistere alle egemonie della conoscenza e promuovere le possibilità di creatività, di attraversamento dei confini e di sperimentazione che possono realizzarsi solo attraverso la piena inclusione delle diverse prospettive epistemologiche dell'umanità. È necessario respingere i pregiudizi ereditati, le gerarchie arbitrarie e le nozioni di sfruttamento. L'educazione può migliorare le capacità delle persone di costruire sul patrimonio comune di conoscenze, con ogni generazione che contribuisce a reinventare il mondo. I curricula devono sviluppare e perfezionare le nostre capacità di interagire e impegnarsi con la conoscenza. L'alfabetizzazione, la capacità di calcolo e l'indagine scientifica, per esempio, sono fondamentali per consentire alle persone di dare un senso e un contributo al loro mondo e devono essere ampliate e approfondite ovunque.

Una parte della progettazione di curricula aperti e comuni consiste nel resistere alle pressioni per mantenere confini fissi o percepiti come essenziali tra le discipline o le materie. Invece, è meglio spendere le energie per riflettere sulla complessità del mondo e sulla qualità storica dei sistemi di conoscenza. Portare questa prospettiva di molteplicità e trasversalità nei curricula educativi ci aiuta a costruire su solide basi di conoscenza in direzioni nuove e produttive.

In tutte queste aree di lavoro essenziali bisogna ricordare che un curriculum non è mai organizzato con una "conoscenza compiuta", ma piuttosto informato da un sapere che collega generazioni diverse, trasmette il patrimonio culturale e lascia spazio alla revisione e all'aggiornamento. Questa consapevolezza dovrebbe portarci a insegnare tutte le materie da un punto di vista storico e come parte di un dialogo intergenerazionale, che gli studenti e le studentesse contestualizzeranno e arricchiranno di nuovi significati attraverso il loro apprendimento.

Priorità curriculari per i futuri dell'educazione

Dobbiamo passare da una visione ristretta dell'educazione a un impegno serio con scopi più grandi. Gli approcci curriculari dovrebbero collegare l'ambito cognitivo con le capacità di *problem solving*, l'innovazione e la creatività, e incorporare anche lo sviluppo dell'apprendimento sociale ed emotivo e dell'apprendimento su se stessi. Le diverse tipologie di impegno con i curricula educativi qui proposti mirano a unire e a liberare. Le priorità curriculari che seguono sono volte a sostenere l'inclusione, l'uguaglianza di genere, lo smantellamento delle ingiustizie e la vasta lotta contro le disuguaglianze necessaria per re-immaginare insieme i nostri futuri.

Curricula per un pianeta danneggiato

Come possiamo vivere bene insieme su un pianeta sempre più sotto pressione? L'educazione deve rispondere al cambiamento climatico e alla distruzione dell'ambiente preparando gli studenti e le studentesse ad adattarsi, mitigare e invertire il cambiamento climatico. Dobbiamo ripensare e re-immaginare i curricula per instillare un modo fondamentalmente nuovo di guardare al posto degli esseri umani come parte del pianeta. In tutte le aree gli studenti e le studentesse dovrebbero confrontarsi con l'urgenza della sostenibilità ambientale: vivere entro i confini del pianeta e non compromettere le generazioni future o gli ecosistemi naturali di cui tutti facciamo parte. L'arte di vivere in modo rispettoso e responsabile su un pianeta danneggiato dall'attività umana può permeare tutte le aree tematiche. Non possiamo più proclamare l'eccezionalità umana o posizionare il mondo come "là fuori", come un oggetto esterno da conoscere. Dobbiamo invece motivare la capacità di agire e l'azione che è correlata e distribuita collettivamente. Ciò significa riconoscere che viviamo e impariamo *con* il mondo naturale.

Cambiare il modo con cui descriviamo il mondo vivente nei programmi educativi è una strategia importante per riequilibrare i nostri rapporti con esso. Tuttavia, i curricula che insegnano agli studenti e alle studentesse solo a essere protettori della natura non sono sufficienti. Questi approcci presuppongono ancora una divisione tra gli esseri umani e il loro ambiente.

Particolare enfasi dovrebbe essere data all'educazione al cambiamento climatico. Un'educazione al cambiamento climatico efficace e pertinente risponde alle esigenze di genere, adotta un approccio trasversale ai fattori sociali ed economici attraverso il tempo e la geografia e promuove il pensiero critico e l'impegno civico attivo. Ammette che gli attuali livelli globali di produzione e consumo sono insostenibili e riconosce che i Paesi ricchi svolgono un ruolo sproporzionato nel contribuire al cambiamento climatico e che sono soprattutto i Paesi più poveri a subirne gli effetti. Ammette anche le eredità coloniali e industriali che hanno interrotto le relazioni armoniose tra il mondo umano e quello non umano in innumerevoli comunità indigene. L'educazione al cambiamento climatico dovrebbe mettere gli studenti e le studentesse in condizione di considerare alternative giuste e sostenibili e di agire nelle loro comunità locali e, in modo solidale, al di fuori di esse.

I curricula devono consentire di re-imparare come siamo interconnessi con un pianeta vivo e danneggiato e di disimparare l'arroganza umana che ha portato alla perdita massiccia della biodiversità, alla distruzione di interi ecosistemi e a un cambiamento climatico irreversibile. Possiamo considerare la possibilità di "rinaturalizzare" i curricula, sviluppando una profonda connessione con il mondo naturale e abbracciando la biosfera come spazio educativo. Possiamo re-immaginare i curricula per includere confronti intergenerazionali sulle pratiche di conoscenza rilevanti per la convivenza con il pianeta, come quelli che avvengono in numerosi movimenti guidati da giovani e dalle comunità.

I curricula devono consentire di re-imparare come siamo interconnessi con un pianeta vivo e danneggiato.

Le prospettive femministe e le voci indigene offrono un valido contributo per affrontare questo momento cruciale. I sistemi di conoscenza indigeni aumentano la consapevolezza degli studenti e delle studentesse di essere parte della comunità naturale e possono attingere ai valori, alle pratiche e alla coscienza spirituale che hanno permesso all'umanità di vivere in armonia con il

pianeta per millenni. Ogni essere vivente ha un ruolo in un ecosistema sostenibile e la capacità di vivere in armonia – prendendo né più né meno di quanto sia necessario per l'esistenza e il benessere reciproci – può essere appresa attraverso l'educazione. Le prospettive femministe si oppongono alle forme di competizione antagoniste che sono alla base di gran parte delle relazioni abusive e di sfruttamento dell'umanità nei confronti della natura. I modelli economici basati su un consumo in continua espansione e sul dominio della Terra perpetuano una finzione sconsiderata. Esistono soglie di rendimento economico entro le quali dobbiamo imparare a vivere, per raggiungere il sottile equilibrio tra benessere sociale e sostenibilità ecologica.

La capacità di vivere in armonia – prendendo né più né meno di quanto sia necessario per l'esistenza e il benessere reciproci – può essere appresa attraverso l'educazione.

La giustizia sociale non può essere separata dalla giustizia ecologica. Non possiamo imparare a prenderci cura del pianeta vivente senza imparare anche a prenderci cura gli uni degli altri. La cura non è solo legata agli affetti o agli atteggiamenti, ma ha una componente cognitiva centrale. Il curriculum dovrebbe includere una profonda conoscenza di come vengono prodotti gli approcci scientifici e tecnici al pianeta, di come la Terra e l'Universo vengono documentati, visualizzati e compresi, e di come le pratiche di conoscenza si intrecciano con le pratiche di vita su questo pianeta danneggiato. La discussione sui punti di forza e sui limiti degli strumenti informativi e dei progetti individuali e collettivi è importante per promuovere curricula pertinenti che aumentino la consapevolezza e la mobilitazione collettiva che difenda la possibilità di vita complessa sul pianeta.

Un'etica della cura ci permette di comprendere noi stessi come persone interconnesse, al contempo capaci e vulnerabili. Ci costringe a riflettere su come influenziamo e siamo influenzati dagli altri e dal mondo. È importante che i curricula alimentino un'etica della cura per tutti, indipendentemente dalla loro espressione di genere, al fine di affrontare gli squilibri tradizionalmente di genere dell'accudimento nella vita privata e pubblica. Le conoscenze relative alla crescita dei figli, alla cura

dei malati e degli anziani, al mantenimento della casa e alla risposta ai bisogni fisici e psicologici delle famiglie, così vitali per la società, appartengono anch'esse al patrimonio comune di conoscenze dell'umanità e si estendono naturalmente ai modi in cui trattiamo e ci prendiamo cura del nostro pianeta danneggiato e vulnerabile. Il prendersi cura di, il preoccuparsi per e il fornire e ricevere cura devono essere inclusi in curricula che ci permettano di re-immaginare insieme i nostri futuri interdipendenti.

Integrare il conoscere e il sentire

I curricula devono trattare gli studenti e le studentesse come esseri umani completi che, giovani e meno giovani, portano curiosità e sete di apprendimento nei contesti educativi. Portano anche emozioni, paure, insicurezze, fiducia e passione. I curricula che insegnano alle persone, intese come esseri umani nella loro interezza, sostengono le loro interazioni sociali ed emotive con il mondo e le rendono più capaci di collaborare con gli altri per migliorarlo.

Le neuroscienze dimostrano che conoscere e sentire fanno parte degli stessi processi cognitivi che si svolgono non nell'isolamento individuale, ma in relazioni dirette ed estese con gli altri. Nell'ultimo decennio, in particolare, è stato compiuto in alcune parti del mondo un enorme lavoro educativo per integrare l'apprendimento sociale ed emotivo nella pratica educativa. I

Imparare a empatizzare, a cooperare, ad affrontare pregiudizi e preconcetti e a gestire i conflitti è prezioso in ogni società.

migliori approcci all'apprendimento sociale ed emotivo nei curricula comprendono gli ambiti sociali, emotivi, cognitivi ed etici dell'identità degli studenti e delle studentesse. Collegano le traiettorie di sviluppo degli individui alle loro implicazioni per una più ampia coesione sociale. Imparare a empatizzare, a cooperare, ad affrontare pregiudizi e preconcetti e a gestire i conflitti è prezioso in ogni società, in particolare in quelle alle prese con divisioni di lunga data.

Le pratiche di apprendimento sociale ed emotivo sono eterogenee e necessitano di un'adeguata contestualizzazione. Richiedono esperienze di apprendimento progettate consapevolmente, legami con gli e le insegnanti, esperienze positive tra pari, comprensione intergenerazionale e coinvolgimento della comunità. La piena coscienza (*mindfulness*), la compassione e l'indagine critica sono tutti elementi che sostengono un apprendimento sociale ed emotivo efficace. Tuttavia, bisogna riconoscere che questo tipo di apprendimento richiede un impegno supplementare da parte degli e delle insegnanti, che devono essere sostenuti per svolgere questo lavoro. Se guardiamo al 2050, non possiamo permetterci di rinunciare agli investimenti nell'apprendimento sociale ed emotivo: è fondamentale per la creatività, la moralità, la capacità di giudizio e l'azione dell'essere umano per affrontare le sfide future.

Trattando i e le discenti come esseri umani completi, si riconoscono i bisogni e le capacità dei loro corpi in tutte le fasi della vita. Futuri sani richiedono un'educazione fisica di qualità che promuova le competenze di movimento fondamentali per tutti i tipi di abilità, genere e provenienza. Un'educazione fisica di qualità può aumentare la sicurezza e la fiducia in se stessi, la coordinazione e il controllo, il lavoro in *team*, la capacità di rispondere alle esigenze del proprio ambiente fisico

e il miglioramento della comunicazione verbale e non verbale. L'educazione fisica non deve essere vista come la ricerca esclusiva dei più abili fisicamente, e un'eccessiva dipendenza dalla competizione e dal confronto può escludere una partecipazione più ampia. Dovrebbe basarsi sul valore per il quale ogni discente può godere di uno stile di vita sano e attivo e che lo sviluppo di relazioni empatiche e rispettose attraverso l'attività condivisa può contribuire ad apprendere a interagire insieme per tutto l'arco della vita.

Allo stesso modo, l'adozione di un approccio educativo olistico alla sessualità umana, adeguato all'età e in sintonia con la cultura, riconosce l'importanza dell'alfabetizzazione sociale ed emotiva, promuove discussioni sul rispetto e sul consenso, costruisce la comprensione dei processi fisici ed emotivi durante la maturità fisica e promuove relazioni rispettose e l'uguaglianza. È impensabile un futuro in cui le ragazze in molte parti del mondo continuano a sentirsi escluse a causa della possibilità di subire violenze fisiche o sessuali, una realtà affrontata soprattutto dalle adolescenti in molti contesti, che impedisce loro di continuare a frequentare la Scuola secondaria. Anche la salute, la mortalità e il benessere materni e infantili sono strettamente correlati a un'educazione completa alla sessualità. Oltre a forme più ampie di salute e benessere, un'educazione basata sui valori dell'uguaglianza, del rispetto e della fiducia in se stessi si traduce in una maggiore capacità di creare relazioni umane giuste ed eque in tutte le società.

Ampliare le alfabetizzazioni e creare futuri plurilingui

La nostra capacità e la nostra relazione con il linguaggio sono state fondamentali per l'identità umana, la conoscenza e il nostro modo di essere nel mondo, permettendoci di comunicare e di basarci su ciò che gli altri hanno imparato per raggiungere nuovi livelli di comprensione. Il linguaggio è fondamentale per l'esistenza stessa del patrimonio comune di conoscenze. Negli ultimi decenni, l'educazione ha permesso a ogni generazione di essere più capace di leggere e scrivere di quella precedente. Per ampliare la partecipazione e l'inclusione, tuttavia, il futuro dell'alfabetizzazione deve andare oltre la lettura e la scrittura e rinforzare le capacità di comprensione e di espressione in tutte le loro forme: orali, testuali, e attraverso una crescente diversità di media, tra cui la narrazione e le arti.

Certamente, la scrittura e la parola non sono gli unici modi in cui gli esseri umani hanno registrato le loro esperienze e le hanno trasmesse alle nuove generazioni, e le immagini e la conoscenza corporea dovrebbero entrare nel curriculum in modi molto più decisivi. Ma la conoscenza orale e scritta hanno svolto un ruolo innegabile nella storia dell'umanità; in particolare, la scrittura come tecnologia della conoscenza umana ha permesso alle iscrizioni di circolare e viaggiare, ampliando le possibilità di stratificazione e codificando l'esperienza umana in molte culture diverse. Questa conoscenza non deve andare perduta per le generazioni future.

L'alfabetizzazione è direttamente collegata alle possibilità di apprendimento futuro e di partecipazione sociale. Tuttavia, non si tratta di un interruttore "on/off" e le nostre capacità di comunicare e comprendere attraverso il linguaggio possono rafforzarsi continuamente nel corso della vita. Il futuro dell'educazione all'alfabetizzazione può sviluppare le capacità di leggere in modo profondo, ampio e critico, di comunicare con chiarezza ed efficacia nel parlato

e nello scritto e di ascoltare con attenzione, empatia e discernimento. Per esempio, coltivare le capacità e le inclinazioni degli studenti e delle studentesse a leggere in modo autonomo e a cercare testi complessi in tutte le discipline apre le porte a una gamma molto più ampia di futuri possibili attraverso interazioni più eque con il patrimonio comune di conoscenze. L'educazione all'alfabetizzazione può andare oltre le aule e le scuole e diventare un impegno per tutta la società. Per esempio, è stato dimostrato che i recenti sforzi di alcuni *network* indiani per rendere la sottotitolazione nella stessa lingua una pratica standard rafforzano le capacità di lettura in senso più ampio, soprattutto tra coloro che possono aver appreso le abilità di base di lettura e scrittura a scuola, ma che necessitano di ulteriore pratica e fiducia.

I curricula stanno passando dal monolinguisma nazionale al plurilinguismo, attraverso l'insegnamento di lingue straniere, lingue indigene e lingue dei segni, tra le altre. Si tratta di un cambiamento che deve essere sostenuto e ampliato. È anche importante che discendenti di tutte le età abbiano accesso a opzioni educative di altissima qualità nelle loro lingue d'origine e ancestrali. Questo è intuitivo per l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma è anche importante in termini di rispetto di base e di orientamento dei sistemi educativi di tutto il mondo verso l'attenzione e il sostegno della diversità. In molti contesti, le politiche educative bilingui e plurilingui sono necessarie per sostenere l'identità culturale dei e delle discendenti e consentire la piena partecipazione alla società. Ciò comporta il sostegno alle lingue indigene minoritarie e la creazione di una base che permetta agli studenti e alle studentesse di acquisire la padronanza della lingua dominante o maggioritaria.

L'educazione plurilingue crea ulteriori opportunità di partecipazione a conversazioni, lavori e culture globali. In un mondo sempre più interdipendente, l'apprendimento di lingue diverse ha un valore evidente e i suoi vantaggi individuali e collettivi non si limitano alla comunicazione. Il

plurilinguismo obbliga tutti noi a diventare traduttori attivi tra diversi sistemi di significazione e a sviluppare una maggiore autonomia e criticità nei confronti dei modelli di significato stabiliti. La lingua è più di un mezzo di comunicazione; le lingue portano con sé prospettive sul mondo e modi unici di comprensione. La diversità linguistica è una caratteristica fondamentale del patrimonio comune di conoscenze dell'umanità; l'educazione ha un ruolo chiave nel sostenerla.

La diversità linguistica è una caratteristica fondamentale del patrimonio comune di conoscenze dell'umanità.

Arricchire la capacità di calcolo

La conoscenza dei numeri non è meno importante per i futuri dell'educazione, poiché le persone sono sempre più invitate ad applicare le loro conoscenze e competenze matematiche a un'ampia gamma di situazioni. La capacità di calcolo è frutto delle capacità umane di osservare schemi, classificare e organizzare insieme, contare e misurare, confrontare quantità e individuare relazioni tra di esse. I sistemi numerici, come il sistema decimale e il sistema binario, sono fondamentali per le comunicazioni, le transazioni, l'informatica e i calcoli moderni. Oltre alla padronanza delle operazioni di base di addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione, la capacità di calcolo richiede la loro applicazione a una vasta gamma di contesti e problemi. Gli esempi sono infiniti e

comprendono la garanzia della propria stabilità finanziaria e la pianificazione, i rischi per la salute e l'incidenza delle malattie, i rendimenti e i fattori di produzione agricoli, le soglie per l'inquinamento e la qualità ambientale, le imprese locali e le banche di comunità e così via. Se compresa nel suo contesto, tale capacità di calcolo libera in modo potente le nostre abilità umane di comprendere i cambiamenti nel tempo, di fare proiezioni e piani per il futuro, di comprendere le relazioni e di considerare le tendenze in una prospettiva significativa.

La capacità di calcolo appartiene a tutti i popoli e i curricula che rispondono alle esigenze culturali possono creare ponti sociali ed emotivi significativi con l'educazione formale. Per esempio, la tradizionale procedura di intreccio degli abitanti originari della Norvegia artica è stata utilizzata con gli studenti e le studentesse per passare dalla comprensione di serie di numeri interi discreti a operazioni più complesse, come la moltiplicazione e le variabili algebriche. Allo stesso modo, in Canada i consigli scolastici si sono avvalsi di artisti, artiste, educatori e educatrici indigeni per insegnare a collegare forme d'arte come la decorazione con perline, la creazione di cesti e di mocassini con concetti matematici come il ragionamento algebrico, proporzionale e spaziale. Collegare le conoscenze matematiche con le conoscenze culturali degli studenti e delle studentesse aiuta a coinvolgere le dimensioni socio-emotive necessarie per superare gli scollamenti tra ambiente domestico e ambiente scolastico. Inoltre, mette in discussione la falsa idea che la matematica sia "occidentale" e ci ricorda l'ampia e lunga esistenza di sistemi etnomatematici come la matematica inuit, la matematica māori e così via.

Attingere alle scienze umane

La conoscenza e lo studio della società e della cultura umane sono essenziali per aiutare gli studenti e le studentesse ad apprendere un'ampia gamma di approcci ai problemi che devono affrontare. La tradizione umanistica, nelle sue diverse forme, ha contribuito molto al patrimonio comune di conoscenze del mondo su aspetti vitali della nostra costruzione collettiva del mondo. Al contempo, dobbiamo riconoscere che ciò che sappiamo è parziale e distorto. Per ridisegnare il significato di essere umano è necessario riequilibrare le nostre relazioni reciproche, con il pianeta vivente e con la tecnologia. Le scienze umane devono adeguarsi e, in quanto campo di studio sistematico, possono aiutarci ad adeguarci a nostra volta.

La Storia, per esempio, se insegnata in modo efficace, può sviluppare una prospettiva preziosa sui cambiamenti e sui sistemi sociali, compresi la discriminazione e il privilegio. Comprendere la contingenza storica, cioè che le cose potrebbero essere diverse da come sono, è prezioso per proiettare le possibilità future. Tuttavia, per liberare questo potenziale, la Storia deve andare ben oltre il fascino delle cronologie e affrontare le discussioni su ciò che costituisce una prova e su come dobbiamo comprendere le esperienze umane e non umane in primo luogo.

Trovare nuovi modi per collegare e ricollegare l'educazione alle scienze umane è estremamente importante anche per il futuro della democrazia. La Filosofia, la Storia, la Letteratura e le Arti possono metterci in contatto con uno scopo, un apprezzamento dell'indagine critica, l'empatia, l'etica e l'immaginazione. Tutti questi approcci umanistici sono fondamentali anche per rafforzare l'"alfabetizzazione sui futuri" degli studenti e delle studentesse, ovvero la loro capacità di

comprendere il ruolo che il futuro svolge in ciò che vedono e fanno. Diventare “alfabetizzati sui futuri” significa acquisire la capacità di utilizzare il futuro in modo più efficace ed efficiente e di prepararsi, riprendersi e inventare meglio quando si verificano i cambiamenti. Ciò sarà sostenuto anche dal rafforzamento delle scienze umane negli spazi pubblici, sia all'interno sia all'esterno dell'educazione formale. È cruciale ricollegare collettivamente l'educazione con le scienze umane in termini di umanità comune, pianeta condiviso e aspirazione collettiva alla giustizia.

Indagine e comprensione scientifica

Il desiderio di comprendere l'universo fisico riflette la nostra capacità umana di indagare e imparare. La natura dell'indagine scientifica – osservare, mettere in discussione, prevedere, testare, teorizzare, sfidare e perfezionare la comprensione – è un'emanazione dello spirito umano. Le radici della scienza moderna risalgono alle prime fasi della storia registrata in ogni cultura e società. I suoi frutti sono presenti in ogni aspetto della nostra vita fisica e materiale, dalla medicina alla tecnologia. All'interno di un curriculum ampio, con forti valori umanistici e che abbraccia la persona nella sua interezza, si dovrebbe dare particolare rilievo all'alfabetizzazione e all'indagine scientifica.

Nella storia dell'umanità, la scienza è stata una pratica di conoscenza significativa che ha implicato un passo avanti fondamentale: l'idea che la verità sia il risultato di procedure e accordi prodotti attraverso uno sforzo collettivo. Tuttavia, essa è cresciuta fino a diventare un campo specializzato, che a volte sembrava posizionarsi al di sopra delle questioni etiche, per esempio, sugli effetti delle scoperte o degli esperimenti scientifici. Ciò ha prodotto dibattiti e interrogativi che hanno minato la fiducia di cui la scienza ha goduto per alcuni secoli. I curricula dovrebbero considerare i metodi, i risultati e l'etica della scienza come interconnessi.

L'espansione di un relativismo estremo e l'ampia circolazione di falsità nei diversi media richiedono un'alfabetizzazione scientifica forte e altamente riflessiva. L'importanza di un'alfabetizzazione di questo tipo è diventata più chiara con la diffusione della disinformazione e delle *fake news*, accentuata nei momenti di maggiore crisi come la pandemia da COVID-19 e il riscaldamento globale. La negazione delle conoscenze scientifiche e il travisamento dei “fatti” hanno portato a conseguenze reali, alimentando il sospetto, la sfiducia, la paura e l'odio. I curricula devono promuovere l'impegno a sostenere le verità scientifiche e a costruire le capacità di discernimento e la ricerca sincera della verità, che è complessa e ricca di sfumature.

I curricula devono favorire le capacità di discernimento e la ricerca sincera della verità, che è complessa e ricca di sfumature.

Il patrimonio comune di conoscenze globali richiede che tutti abbiano il diritto a una conoscenza accurata che contribuisca al benessere umano. Questo principio è particolarmente importante nei curricula, dove i messaggi e i concetti hanno una grande influenza sulle menti in via di sviluppo. Per esempio, in alcune regioni o Paesi con grandi industrie minerarie e petrolifere, i governi subiscono pressioni significative per minimizzare nei curricula scientifici ufficiali gli effetti ambientali dell'estrazione delle risorse. È essenziale combattere questa disinformazione con tutti i mezzi educativi possibili. Sono necessari nuovi sforzi per promuovere l'alfabetizzazione

scientifico a livello mondiale, soprattutto tra le popolazioni emarginate e prive di diritti. Nel mondo di oggi circola una quantità di informazioni senza precedenti. L'alfabetizzazione scientifica, il metodo, il rigore, l'empirismo e l'etica sono tutte questioni curriculari tanto importanti quanto urgenti.

Competenze per un mondo digitale

Le tecnologie connesse sono alla base della partecipazione ad ambiti sempre più ampi della vita, dell'apprendimento e del lavoro. Oltre a sostenere l'accesso universale alla tecnologia, i sistemi educativi si sforzano giustamente di sviluppare le abilità e le competenze digitali di cui i e le discenti hanno bisogno per fare un uso significativo della tecnologia. Non c'è nulla di "nativo" o "naturale" in queste capacità. Vengono costruite e perfezionate nel tempo attraverso interventi educativi intenzionali e varie forme di apprendimento informale e autogestito.

Sebbene l'educazione digitale si occupi comunemente di competenze funzionali e conoscenze tecniche, essa deve anche comprendere una "alfabetizzazione digitale critica", un insieme di comprensioni e disposizioni nei confronti delle politiche della società e dell'economia digitali. Questa educazione mette in primo piano la capacità degli studenti e delle studentesse di analizzare le caratteristiche politiche della tecnologia digitale e di manipolarle per ottenere risultati particolari. I e le discenti devono riconoscere le motivazioni degli attori negli spazi digitali e vedere i modi in cui essi, come individui e come membri di gruppi, fanno parte di ecosistemi digitali più ampi. Oggi le tecnologie connesse possono esercitare una profonda influenza anche su persone che non le usano o non le vedono mai.

L'educazione alla tecnologia si basa anche, necessariamente, sulla tecnologia stessa. Le competenze e le prospettive critiche necessarie per comprendere la tecnologia e sfruttarla a fin di bene saranno in costante evoluzione, cambiando al ritmo dei nuovi sviluppi tecnologici. Tuttavia, questo non dovrebbe implicare una strada a senso unico, in cui l'educazione si contorce per adattarsi agli ultimi progressi tecnologici. L'educazione deve inoltre svolgere un ruolo di guida dell'innovazione tecnologica e della trasformazione digitale delle società. I curricula dovrebbero sostenere insegnanti, studenti e studentesse ad agire insieme sulla tecnologia e a dare il proprio contributo per determinare come viene utilizzata e per quali scopi.

I curricula dovrebbero sostenere insegnanti, studenti e studentesse ad agire insieme sulla tecnologia e a dare il proprio contributo per determinare come viene utilizzata e per quali scopi.

Costruire immaginazione, giudizio e possibilità attraverso l'educazione artistica

L'educazione alle arti – musica, teatro, danza, design, arti visive, letteratura, poesia e altro ancora – può ampliare notevolmente le capacità degli studenti e delle studentesse di padroneggiare abilità complesse e può sostenere l'apprendimento sociale ed emotivo in tutto il curriculum. Può migliorare le nostre capacità umane di accedere all'esperienza degli altri, attraverso sia l'empatia sia la lettura di segnali non verbali.

Le arti rendono, inoltre, visibili alcune verità che a volte sono oscurate e forniscono modi concreti per esaltare molteplici prospettive e interpretazioni del mondo. Molte forme di espressione artistica si basano su aspetti talvolta invisibili e si confrontano con le ambiguità della vita; gli studenti e le studentesse possono imparare che le piccole differenze possono avere grandi effetti. L'esperienza artistica richiede spesso la disponibilità ad abbandonarsi all'ignoto; gli studenti e le studentesse possono imparare che tutto cambia con le circostanze e le opportunità. Le arti ci aiutano anche a imparare a dire, mostrare e sentire ciò che deve essere detto, mostrato e sentito, contribuendo a far progredire gli orizzonti della conoscenza, dell'essere e della comunicazione nelle arti e oltre le arti.

I curricula che invitano all'espressione creativa attraverso le arti hanno un enorme potenziale per il futuro. Il fare arte fornisce nuovi linguaggi e mezzi attraverso i quali dare un senso al mondo, impegnarsi nella critica culturale e intraprendere azioni politiche. I curricula possono anche coltivare l'apprezzamento critico e l'impegno nei confronti del patrimonio culturale e dei potenti simboli, repertori e riferimenti delle nostre identità collettive.

Educare ai diritti umani, alla cittadinanza attiva e alla partecipazione democratica

Nel suo pieno potenziale, l'educazione ai diritti umani può essere trasformativa, offrendo un linguaggio condiviso e un punto di ingresso in un universo morale impegnato nel riconoscimento e nella prosperità di tutti. L'educazione ai diritti umani può sostenere la capacità di agire degli e delle discenti. Sviluppare le competenze per analizzare le disuguaglianze e alimentare la coscienza critica è un modo per sostenere l'impegno partecipativo e, in questo senso, l'educazione ai diritti umani sostiene fortemente l'educazione alla cittadinanza.

L'educazione ai diritti umani può anche migliorare l'efficacia complessiva dei sistemi educativi nazionali e, a sua volta, promuovere uno sviluppo economico, sociale e politico sostenibile e giusto. Se educa ai diritti fondamentali, alla dignità e alla libertà di tutte le persone, l'educazione stessa deve diventare un luogo per la realizzazione della promessa di uguaglianza. I diritti umani e l'educazione alla cittadinanza sono profondamente legati all'educazione alla pace. In molti contesti la violenza è il modo principale in cui le persone si relazionano tra loro; interi gruppi di popolazione, tra cui donne, bambini e bambine, sono soggetti a discriminazioni, abusi verbali e fisici e vedono le loro possibilità di vivere e prosperare gravemente limitate. Insieme alle leggi di tutela e agli enti assistenziali, l'educazione ai diritti umani può aiutare a costruire società pacifiche in cui i disaccordi possono essere risolti attraverso la negoziazione e la diplomazia.

L'educazione costruisce la capacità di un'azione civica, sociale e politica duratura, insegnando alle persone a riflettere e analizzare il loro lavoro insieme in un quadro comune. La capacità di agire a livello relazionale e collettivo è fortemente sostenuta quando i curricula si concentrano sulla costruzione di coalizioni e sulla creazione di collegamenti con storie e traiettorie più ampie di attivismo e solidarietà. L'educazione sostiene l'azione strategica e di trasformazione quando è orientata ad alimentare il pensiero a lungo termine, il dialogo e la deliberazione che si svolgono in uno spazio pubblico. L'educazione ai diritti umani dovrebbe anche promuovere dibattiti e dilemmi su cosa significhi essere umani ed esplorare questioni etiche sulla conservazione delle diverse forme di vita sul pianeta.

Dovrebbe anche mirare a fornire le competenze e le abilità necessarie per un pensiero politico critico e creativo e per l'*advocacy*, per monitorare le ingiustizie e le violazioni dei diritti umani, nonché per mettere in discussione, rivelare e affrontare le strutture e le relazioni di potere che discriminano i gruppi a causa di genere, razza, identità indigena, lingua, religione, età, disabilità, orientamento sessuale o *status* di cittadinanza. Il dialogo tra i sistemi educativi e i movimenti sociali è quindi fondamentale.

Anche i curricula hanno un ruolo importante nell'affrontare la disuguaglianza di genere. Gli effetti pervasivi del patriarcato – il sistema ideologico in base al quale gli uomini godono della maggior parte dei diritti sociali e del potere – continuano a permeare i messaggi e i modelli di pensiero che vengono trasmessi ai bambini e alle bambine, ai e alle giovani nella società e nelle scuole. I ruoli di genere oppressivi e la discriminazione di genere sono dannosi per tutti nella società. I principi di base dell'uguaglianza devono essere appresi fin dalla più tenera età. I ragazzi devono imparare il più presto possibile a essere sostenitori dell'uguaglianza di genere e a non perpetuare sistemi familiari o sociali iniqui che potrebbero dare loro sottili vantaggi rispetto alle sorelle o alle coetanee. L'aspettativa che le figlie e le sorelle si facciano carico di una parte maggiore delle responsabilità e delle faccende domestiche ha un impatto negativo sulla partecipazione scolastica, oltre a veicolare messaggi impliciti sul loro valore e sulla loro sottomissione agli altri. I principi dell'uguaglianza di genere devono essere coerenti in tutti gli ambienti in cui i bambini e le bambine socializzano e imparano: a casa, in classe, nel cortile della scuola e nella comunità. La promozione dell'uguaglianza è un impegno collettivo che richiede il sostegno di tutti.

Allo stesso modo, i curricula devono affrontare il tema del razzismo e mirare a sfidare le rappresentazioni e le narrazioni stereotipate e discriminatorie sui gruppi provenienti da contesti culturali e linguistici diversi che coesistono nelle nostre società, come le popolazioni indigene, le comunità afro-discendenti e le minoranze etniche.

Il ruolo cruciale dell'educazione superiore

Un nuovo contratto sociale per l'educazione richiederà una re-immaginazione non solo dei modi in cui l'educazione attinge al patrimonio comune di conoscenze, ma anche di come ne sostiene l'ulteriore crescita e una maggiore inclusività. Ciò risulta particolarmente evidente nell'educazione superiore, che ha un ruolo chiave da svolgere nel rafforzamento del patrimonio comune di conoscenze. L'educazione superiore sta vivendo uno dei più grandi periodi di incertezza della sua lunga storia. Le università ospitano gran parte del potenziale mondiale di produzione di conoscenza e ricerca. L'*open science* e l'*open access* trovano un grande alleato negli istituti di educazione superiore che si dedicano all'avanzamento della ricerca, dell'innovazione e dell'indagine insieme alla formazione delle future generazioni di ricercatori e professionisti.

La ricerca universitaria per il patrimonio comune aperto delle conoscenze

Le conoscenze – al plurale – dovrebbero essere riconosciute come beni da sviluppare e utilizzare per il benessere condiviso di tutti. L'attuale omogeneizzazione e l'inequiva distribuzione delle conoscenze tra le regioni devono essere messe in discussione. Piuttosto che creare conoscenze confinate nelle norme economiche, politiche e sociali del nostro presente, la ricerca universitaria dovrebbe dare priorità a nuove possibilità. Ciò inizia con il riconoscimento dell'esistenza di molteplici forme di conoscenza e con un maggiore uso di linguaggi diversi. In questo modo le università possono contribuire in modo significativo ad ampliare il patrimonio comune di conoscenze e a garantirne l'inclusione e la diversità.

Gli sforzi della cooperazione interuniversitaria e di internazionalizzazione sono esempi di apertura molto promettenti per favorire il nostro benessere globale condiviso. Tutte le proiezioni indicano una crescita continua delle iscrizioni all'educazione superiore nei prossimi decenni. Molte università hanno una nobile tradizione di sostegno all'aspetto pubblico dell'educazione nel modo in cui creano spazi pubblici per l'apprendimento, sono reattive e pubblicamente responsabili nella loro *governance* e promuovono gli interessi pubblici. Ma le università sono anche luoghi in cui ci sono molte chiusure, soprattutto negli ultimi decenni, come barriere di costo e rivendicazioni di proprietà intellettuale. Nonostante i numerosi sforzi in senso contrario, i sistemi di educazione superiore rimangono luoghi che escludono ed emarginano. Questo aspetto deve essere affrontato con urgenza.

L'educazione superiore deve sostenere fortemente l'accesso libero e aperto alla conoscenza e alla scienza.

L'educazione superiore deve sostenere fortemente l'accesso libero e aperto alla conoscenza e alla scienza per quanto riguarda, tra l'altro, le borse di studio accademiche, i materiali didattici, il *software* e la connettività digitale. È importante sottolineare che il termine "aperto" (*open*) non si riferisce solo alla disponibilità e alla facilità di accesso, ma implica anche che gli individui siano in grado di modificare e manipolare le informazioni e le conoscenze.

Educazione superiore tecnica e professionale e patrimonio comune di conoscenze

Gli istituti tecnici e professionali post-secondari, compresi i centri di formazione regionali e i politecnici, dovrebbero essere visti non solo come istituti professionalizzanti, ma anche come sedi di ricerca applicata. Dovrebbero dare risalto all'importanza delle capacità produttive nella nostra vita individuale e collettiva, al funzionamento efficace delle società in apprendimento, ai numerosi percorsi per un lavoro significativo e al potenziale di integrazione, partenariato e cooperazione tra i vari settori e le comunità. Il carattere locale di molti istituti professionali, strettamente legati alla comunità, offre l'opportunità di promuovere vivaci culture locali di apprendimento. Le comunità locali hanno legami distintivi con il patrimonio comune di conoscenze e gli istituti tecnici e professionali possono contribuire a sviluppare conoscenze sulla loro applicazione in modi distintivi e pertinenti al contesto.

L'educazione superiore a sostegno di approcci diversi alla conoscenza

Il rapporto tra educazione superiore e diversità interculturale ed epistemica è stato spesso ambiguo. Da un lato, l'educazione superiore si è vantata di presentare agli studenti e alle studentesse nuove idee e visioni del mondo. Al contempo, però, l'educazione superiore ha sviluppato modalità distintive per organizzare, convalidare e legittimare alcune forme di produzione di conoscenza.

I metodi delle scienze naturali e i concetti di ricerca sociale come “rigore”, “affidabilità” e “validità” non sono culturalmente neutri. I processi sociali, la garanzia di qualità e l'economia dell'editoria accademica non premiano in genere la diversità interculturale ed epistemica. Le conoscenze e le modalità di generazione e condivisione della conoscenza indigene sono state generalmente considerate un oggetto, piuttosto che una forma, di ricerca.

A mano a mano che la pluralità dei modi di conoscere e di fare si diffonde, gli ecosistemi della conoscenza che attingono alla ricchezza delle culture e delle esperienze dovrebbero essere maggiormente valorizzati. I partenariati tra gli istituti di educazione superiore e le comunità in tutte le parti del mondo dovrebbero diventare veramente reciproci. Considerare la pluralità di conoscenze e pratiche come fonte di forza e sostenibilità aiuterà a ridurre alcune asimmetrie all'interno dello stesso settore dell'educazione superiore.

La diversità può essere sostenuta anche valorizzando adeguatamente la varietà istituzionale all'interno del panorama dell'educazione superiore. Se l'accesso all'educazione superiore continuerà ad ampliarsi, come dovrebbe, avremo bisogno di una serie di istituzioni diverse. L'apertura del patrimonio comune di conoscenze richiede anche strutture di educazione superiore flessibili che consentano l'accesso al maggior numero possibile di persone.

Principi guida per il dialogo e l'azione

Questo capitolo ha proposto che, in un nuovo contratto sociale per l'educazione, i curricula debbano enfatizzare l'apprendimento ecologico, interculturale e interdisciplinare che sostenga gli studenti e le studentesse nell'accesso e nella produzione di conoscenza, sviluppando al contempo la loro capacità di criticarla e applicarla. Guardando al 2050, ci sono quattro principi che possono aiutare a guidare il dialogo e le azioni necessari per portare avanti questa raccomandazione:

- **I curricula dovrebbero migliorare le capacità dei e delle discenti di accedere e contribuire al patrimonio comune di conoscenze.** Le risorse collettive delle conoscenze dell'umanità, acquisite progressivamente nel corso delle generazioni, dovrebbero costituire la spina dorsale dei programmi educativi. Il patrimonio comune di conoscenze dovrebbe essere ampiamente accessibile per attingervi e arricchirlo. Dovremmo insegnare agli studenti e alle studentesse (di tutte le età) a confrontarsi con la conoscenza in modo creativo e critico, mettendo in discussione i suoi presupposti e interessi. L'educazione dovrebbe mettere le persone nelle condizioni di correggere le omissioni e le esclusioni nel patrimonio comune di conoscenze



e garantire che questo sia una risorsa aperta e duratura che rifletta la diversità dei modi di conoscere e di essere nel mondo.

- **La crisi ecologica richiede curricula che riorientino radicalmente il posto degli esseri umani nel mondo.** L'educazione al cambiamento climatico, efficace e pertinente, dovrebbe avere la priorità. In tutti i curricula dobbiamo insegnare l'arte di vivere in modo rispettoso e responsabile su un pianeta che è stato danneggiato dall'attività umana.
- **La diffusione della disinformazione deve essere contrastata attraverso le alfabetizzazioni scientifiche, digitali e umanistiche.** I curricula dovrebbero enfatizzare l'indagine scientifica e la capacità di distinguere tra ricerca rigorosa e falsità. Dovremmo sviluppare competenze digitali che consentano ai e alle discenti di fare un uso significativo della tecnologia. I curricula dovrebbero garantire che gli studenti e le studentesse acquisiscano anche la capacità di "agire sulla" scienza e sulla tecnologia, assumendo un ruolo nel determinare come vengono utilizzate e per quali scopi.
- **I diritti umani e la partecipazione democratica dovrebbero essere elementi fondamentali per un apprendimento che trasformi le persone e il mondo.** Dovremmo dare priorità a un'educazione ai diritti umani che sostenga la capacità di agire dei e delle discenti e offra un punto di ingresso in un universo morale impegnato nel riconoscimento e nella prosperità di tutti. Si dovrebbe affrontare l'uguaglianza di genere in tutti i curricula e si dovrebbero eliminare gli stereotipi di genere oppressivi. Gli studenti e le studentesse dovrebbero anche imparare a confrontarsi direttamente con il razzismo e la discriminazione di ogni tipo.

Questi quattro principi guida possono servire a ispirare la traduzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione nella pratica educativa.

Capitolo 5

Il lavoro trasformativo dell'insegnante

 L'insegnante non ha necessariamente un accesso privilegiato alla saggia verità. Come i suoi studenti, sta seguendo il processo per diventare ciò che dovrebbe essere. 

Wei-ming Tu, *Humanity and Self-Cultivation*, 1996.

In un nuovo contratto sociale per l'educazione, gli e le insegnanti devono essere al centro e la loro professione deve essere rivalutata e re-immaginata come uno sforzo collaborativo che stimola nuove conoscenze per portare a una trasformazione educativa e sociale.

Gli e le insegnanti hanno un ruolo unico da svolgere nella costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione. L'insegnamento è un mestiere complesso, intricato e impegnativo, che lavora nella tensione tra pubblico e privato. Gli e le insegnanti lavorano in modo collaborativo per mobilitare il patrimonio comune di conoscenze in dialogo con le giovani generazioni che ereditano e co-costruiranno il futuro. L'insegnamento implica un lavoro in *team* e al contempo coinvolge le esigenze e le capacità uniche di ogni studente e studentessa. Queste tensioni e questi paradossi caratterizzano l'insostituibile lavoro dell'insegnante.

L'insegnamento richiede condivisione, competenza, conoscenza e determinazione etica. Figure sagge e dotte sono state riconosciute nelle culture di tutto il mondo, e da questa tradizione l'"insegnante" si pone come attore specializzato nel contesto di una scuola. Gli e le insegnanti sono figure chiave su cui poggiano le possibilità di trasformazione. A loro volta, devono riconoscere la capacità dei loro studenti e delle loro studentesse di partecipare, collaborare e imparare attraverso gli incontri pedagogici condivisi. Per svolgere questo lavoro complesso, gli e le insegnanti hanno bisogno di comunità didattiche collaborative ricche, caratterizzate da un sufficiente grado di libertà e sostegno. Sostenere l'autonomia, lo sviluppo e la collaborazione degli e delle insegnanti è un'importante espressione di solidarietà pubblica per i futuri dell'educazione.

Questo capitolo inizia con la riformulazione del futuro dell'insegnamento come "professione collaborativa", che prospera, si evolve e opera attraverso il lavoro in *team* e degli specialisti, che rafforzano il lavoro multiforme dell'educazione per discenti diversi. Quando gli e le insegnanti sono riconosciuti come operatori riflessivi e produttori di conoscenza, contribuiscono a far crescere le conoscenze necessarie per trasformare gli ambienti educativi, le politiche, la ricerca e la pratica, all'interno e all'esterno della loro professione.

Successivamente, il capitolo considera le implicazioni del nuovo contratto sociale per l'educazione lungo il percorso di avanzamento di carriera dell'insegnante – da neo-assunto, a esordiente, a professionista affermato – come un viaggio intrapreso individualmente e in compagnia di altri in un ricco *continuum* attraverso tempi e spazi diversi.

Il capitolo invita le scuole, le comunità, le famiglie, gli amministratori, l'educazione superiore e le entità politiche a stringersi in solidarietà con gli e le insegnanti, a riconoscere l'importanza del loro lavoro e a creare le condizioni che ne consentano il successo. Il documento si conclude con i principi guida 2050 per il dialogo e l'azione, di particolare interesse per insegnanti, dirigenti scolastici e governi, che comprendono: il sostegno alla collaborazione degli e delle insegnanti; la priorità alla generazione di conoscenza; il sostegno all'autonomia degli e delle insegnanti e la partecipazione al dibattito pubblico sull'educazione.

Riformulare l'insegnamento come una collaborazione professionale

In tempi e luoghi diversi, gli e le insegnanti hanno avuto ruoli e funzioni sociali diversi. Le idee sul ruolo degli e delle insegnanti variano in base al punto di vista culturale: per esempio, possono essere funzionari e intellettuali pubblici, professionisti e artisti, *leader* della comunità e artefici del cambiamento, detentori dell'autorità morale e amministratori di una fiducia futura. Molte delle più grandi figure storiche dell'umanità sono descritte come insegnanti: dai *leader* spirituali agli scienziati, dagli antichi filosofi ai matematici, tutti hanno innalzato la conoscenza ereditata dall'umanità a nuove vette, educando coloro che li circondavano.

Storicamente, gli e le insegnanti hanno svolto un ruolo fondamentale nella costruzione del contratto sociale per l'educazione del XIX e del XX secolo. Sono stati fondamentali per l'istituzione dell'educazione obbligatoria di massa, sia nel rapporto con la società sia nell'organizzazione della scuola. All'inizio, gli e le insegnanti hanno spesso aperto la strada sia come educatori ed educatrici sia come promotori e promotrici delle prime scuole pubbliche. La designazione iniziale di "scuole normali" illustra ciò che ci si aspettava da esse: la normalizzazione della struttura scolastica standard, del curriculum, della pedagogia e del lavoro di routine. La standardizzazione e la modellazione dovevano stabilire norme e modelli che potessero servire da riferimento per altre scuole. Il lavoro del secolo scorso è visibile nel consolidamento a livello mondiale degli istituti di formazione per insegnanti, dagli Stati Uniti d'America alla Cina, dal Brasile all'India.

Con lo sviluppo della scolarizzazione, il singolo insegnante è diventato un agente centrale del proprio lavoro, dei propri ruoli e dei propri meriti. Allo stesso modo, l'aumento della domanda di educazione ha visto il modello dell'"aula unica" trasformarsi in scala per produrre scuole divise in gruppi di età assegnati ad aule diverse. Tuttavia, questo modello ampliato di scuola "a scomparti" non ha reimmaginato il ruolo dell'insegnante, che rimaneva responsabile a livello individuale dei suoi piani di lezione e dei suoi materiali, e raramente interagiva. Questo modello provoca pressioni sempre più insostenibili sugli e sulle insegnanti.

Si devono rinforzare talenti e capacità individuali degli e delle insegnanti con la collaborazione e il sostegno. Gli e le insegnanti hanno, e devono continuare ad avere, un ruolo centrale nel riconfigurare il contratto sociale per l'educazione per i nostri futuri condivisi. La loro capacità di farlo dipende dal grado di integrazione della cooperazione e della collaborazione nel loro modo di lavorare.

Si devono rinforzare
talenti e capacità
individuali degli
e delle insegnanti
con la collaborazione
e il sostegno.

Insegnanti in ambienti educativi inclusivi

Gli e le insegnanti devono collaborare con i colleghi, le colleghe e gli altri specialisti delle loro scuole per fornire a ogni studente e studentessa il sostegno di cui ha bisogno per imparare. L'idea che l'educazione corrisponda al lavoro solitario di un o una insegnante impone esigenze che non possono essere soddisfatte da un singolo individuo e può portare molti ad abbandonare la professione. Al contempo, i bisogni fisici, sociali ed emotivi degli studenti e delle studentesse sono parte integrante della loro capacità di apprendimento. Gli studenti e le studentesse devono essere sostenuti da un sistema che rafforzi l'efficacia dell'insegnante con altri sostegni essenziali. Questi possono includere il sostegno per la salute e la nutrizione, i servizi sociali, la salute mentale e i bisogni speciali di apprendimento. In particolare, si tratta di un impegno efficace da parte delle famiglie nel sostenere l'educazione dei propri figli e delle proprie figlie.

Stanno emergendo iniziative promettenti per far lavorare gli e le insegnanti in *team*. Per esempio, alcune scuole organizzano incontri di pianificazione tra insegnanti di classe, specialisti di alfabetizzazione e insegnanti di educazione speciale, per garantire che tutti condividano le loro intuizioni, idee e osservazioni su come sostenere un'ampia gamma di discenti nelle arti linguistiche. In queste collaborazioni di co-insegnamento, gli e le insegnanti lavorano insieme per soddisfare le esigenze specifiche dei singoli studenti e studentesse, portando avanti contemporaneamente la direzione collettiva della classe. In altri esempi, i servizi pubblici e le organizzazioni no-profit collaborano con le scuole in aree prioritarie, instaurando legami con gli studenti, le studentesse e le famiglie al di fuori delle aule scolastiche in modo da sostenere l'apprendimento, la salute e il benessere generale. Esistono innumerevoli approcci promettenti che garantiscono a ogni studente e studentessa la gamma completa di sostegno di cui ha bisogno, da mentori, consulenti, specialisti e co-insegnanti.

Alla luce di queste possibilità collaborative, si può comprendere meglio il ruolo di coordinamento che l'insegnante svolge nella costruzione di nuovi paesaggi educativi con una moltitudine di luoghi e presenze. Questi nuovi ambienti non sono il risultato del caso, ma di un lavoro sistematico e intenzionale svolto in ogni località. I *leader* locali, gli anziani, le autorità, le comunità e le famiglie hanno tutti un ruolo cruciale da svolgere. Assistenti sociali, consulenti per l'orientamento, risorse per l'educazione speciale, bibliotecari, bibliotecarie, specialisti e specialiste dell'alfabetizzazione possono rafforzare ulteriormente le dinamiche uniche che gli studenti e le studentesse apportano agli ambienti di apprendimento e che gli e le insegnanti mettono insieme.

Gli ambienti educativi intorno alle scuole dovrebbero comprendere una rete di spazi di apprendimento. Sarà meglio sfumare e cancellare le divisioni tra l'apprendimento in aula e le attività extracurricolari all'interno o all'esterno della scuola. Gli e le insegnanti sono fondamentali per progettare e costruire le connessioni che sostengono queste reti, ma per farlo efficacemente è necessario un cambiamento nella loro etica, identità e identificazione. Con questo ruolo sociale e istituzionale di coordinatori di nuovi ecosistemi educativi e reti di spazi di apprendimento, gli e le insegnanti e i loro *team* di colleghi emergono come agenti critici nel plasmare i futuri dell'educazione.

L'insegnamento non consiste nel guidare uno studente o una studentessa attraverso attività o lezioni dietro la porta chiusa di un'aula. Dobbiamo invece pensare all'insegnamento come a un lavoro che si svolge all'interno di una scuola e insieme ad altri educatori e educatrici. Il passaggio dall'attenzione alle aule alla scuola come organizzazione di apprendimento non è sempre facile. In effetti, la rigidità del processo di scolarizzazione può rendere difficili i processi collaborativi all'interno della professione di insegnante. L'idea di collaborazione non riduce gli obblighi o l'importanza dei singoli. Al contrario, introduce nuove responsabilità per agire collettivamente in tutto lo spazio scolastico e assumere ruoli individuali rafforzati nella gestione e nella direzione delle scuole. I tentativi di forzare la collaborazione, tuttavia, sono inutili e controproducenti. È necessario apportare cambiamenti nell'organizzazione del curriculum e della pedagogia in modo da favorire naturalmente la collaborazione. Se tutta l'educazione è organizzata con insegnanti che fanno lezione in un'aula, allora la collaborazione è inutile. Ma se l'apprendimento è organizzato in una diversità di spazi e di tempi, in base a problemi e progetti, la collaborazione diventa indispensabile.

L'insegnamento
non consiste nel guidare
uno studente
o una studentessa
attraverso attività
o lezioni dietro la porta
chiusa di un'aula.

Immaginare e mettere in pratica il curriculum e la pedagogia

Il curriculum non è solo ciò che viene progettato e prescritto, ma anche ciò che viene implementato e attuato. L'ideazione e la realizzazione di nuove forme di curriculum, basate su una conoscenza aperta e condivisa, dipendono in larga misura dal lavoro degli e delle insegnanti. Sebbene la tecnologia digitale offra un mondo di possibilità, le innovazioni hanno maggiori probabilità di successo quando sono progettate per soddisfare le esigenze e le caratteristiche particolari degli studenti e delle studentesse in contesti specifici. L'insegnante ha un ruolo importante nel personalizzare l'apprendimento in modo che sia autentico e pertinente. Ha bisogno di un margine di manovra, di una preparazione adeguata, di risorse didattiche e di sostegno per adattare, costruire, progettare e creare le migliori opportunità di apprendimento per i propri studenti e le proprie studentesse. I curriculum del futuro devono fornire agli e alle insegnanti un ampio margine di autonomia, integrato da solidi sostegni, tra cui quelli offerti dalla tecnologia, dalla ricca collaborazione con i colleghi e da partenariati con esperti ed esperte della materia, come docenti universitari, scienziati e scienziate.

Le pedagogie basate su approcci partecipativi e cooperativi si sviluppano attraverso l'apprendimento cooperativo non solo all'interno dell'aula, ma anche tra aule e comunità di apprendimento collegiali. Alcune delle complesse sfide che l'insegnante deve affrontare non possono essere risolte individualmente, ma possono essere affrontate da reti di scuole, partenariati con università o comunità professionali sostenute da organizzazioni educative specializzate. Quando si tratta di progettare esperienze di apprendimento di alta qualità, c'è una miriade di modi in cui gli e le insegnanti possono collaborare con altre persone, tra cui gruppi di studio, consigli di insegnanti, team pedagogici, tutoraggio tra pari, formazione, osservazioni e visite in loco.

La conoscenza professionale dell'insegnamento è costruita su un dialogo tra teoria e pratica e sviluppata attraverso la riflessione individuale e collettiva su un repertorio crescente di esperienze. Non ci sono mai due situazioni pedagogiche identiche, il che fa parte di ciò che rende il lavoro

Non è possibile ripensare i curricula e la pedagogia senza la presenza degli e delle insegnanti.

relazionale degli e delle insegnanti insostituibile anche dalle macchine più sofisticate. La pedagogia è ciò che consente a ogni studente e studentessa di essere parte di un rapporto umano con la conoscenza, di accedere a un mondo con intelligibilità, creatività e sensibilità. Non è possibile re-immaginare i curricula e la pedagogia senza la presenza degli e delle insegnanti.

Insegnanti e ricerca educativa

Uno degli aspetti più critici su cui gli e le insegnanti devono riflettere è il loro rapporto con la conoscenza. Per alcuni, l'eccellente padronanza delle materie di insegnamento è di fondamentale importanza. Per altri, le conoscenze didattiche e pedagogiche sono in primo piano. Un terzo tipo di conoscenza è la conoscenza professionale dell'insegnamento. In qualsiasi lavoro, i professionisti contribuiscono a generare e rendere pubblica la conoscenza esperta, spesso come risultato della sperimentazione sistematica, della valutazione dell'esperienza e della pratica.

La conoscenza basata sulla pratica è fondamentale per dare forma a un lavoro in cui gli e le insegnanti si identificano come professionisti riflessivi. A livello personale, la conoscenza professionale dell'insegnamento ha dimensioni che sono intuitive, pratiche e relazionali. Il lavoro di insegnamento collaborativo integra naturalmente una dimensione di riflessione e condivisione tra pari. Sempre più spesso, questa ricerca può essere tradotta in scrittura, con gli e le insegnanti che ne assumono la paternità. Una professione non deve solo registrare il proprio patrimonio, le proprie esperienze e le proprie pratiche; deve anche identificare nuove frontiere di indagine e innovazione, definire domande di ricerca e perseguirle. Quando gli e le insegnanti sono riconosciuti come professionisti riflessivi e produttori di conoscenza, contribuiscono a far crescere le conoscenze necessarie per trasformare gli ambienti educativi, le politiche, la ricerca e la pratica, all'interno e all'esterno della loro professione.

Il percorso di sviluppo dell'insegnante: un progetto di vita

Attualmente nel mondo esiste un'ampia gamma di sistemi e istituzioni per la preparazione dell'insegnante a ricoprire il suo ruolo. Ciò che va riconosciuto è che, a prescindere dalla certificazione o dalle esperienze, l'insegnante non è mai "finito" o "completo" nella sua identità professionale, nelle sue capacità o nel suo sviluppo professionale. Lo sviluppo dell'insegnante è un *continuum* ricco e dinamico di apprendimento e di esperienze che si protraggono per tutto l'arco della vita.

È necessario inoltre riconoscere e valorizzare la dimensione personale e culturale dell'insegnante. Essere insegnante richiede un ampliamento del repertorio delle proprie esperienze e un impegno nel mondo della conoscenza e delle idee. L'insegnante che non è un lettore entusiasta non può promuovere la lettura tra gli studenti e le studentesse. Allo stesso modo, è impossibile insegnare efficacemente la Scienza senza curiosità e interesse per essa. Gli studenti e le studentesse imparano tanto dall'esempio di vita vissuta dell'insegnante quanto dalle sue parole.

La "biblioteca di vita" di ogni insegnante è fondamentale per il suo lavoro. È in questa gioia dell'apprendimento e dell'arricchimento culturale che gli e le insegnanti sono agenti di un'educazione intrecciata con la vita, e attraverso di essa possono contribuire a nuove forme di convivialità e solidarietà con gli altri e con il pianeta vivente.

Reclutamento degli e delle insegnanti

Per alcuni, il viaggio per diventare insegnanti inizia presto, nel corso della propria formazione. Altri vedranno le opportunità più tardi nella vita, magari passando da altri percorsi di carriera, per una serie di ragioni. La massiccia espansione della scolarizzazione negli ultimi trent'anni ha spinto il reclutamento verso una fascia di candidati molto più ampia di quella che poteva essere considerata in precedenza. Ciò ha avuto benefici positivi, come l'aumento della quota di donne nella professione in alcuni luoghi, ed effetti negativi in alcuni contesti, come la diminuzione della quota di insegnanti professionalmente preparati, l'abbassamento della retribuzione e dello *status* sociale e la pressione eccessiva sui sistemi di sostegno.

In molti luoghi è cresciuta, inoltre, la richiesta di insegnanti, con un impatto sul reclutamento di candidati di talento. Sempre più spesso le pressioni, i rischi e le difficoltà dell'insegnamento superano gli interessi e le inclinazioni di coloro che desiderano insegnare, con un conseguente calo significativo degli iscritti alla professione. Al contempo, la domanda continua ad aumentare: entro il 2030 dovranno essere assunti quasi 70 milioni di nuovi insegnanti di Scuola primaria e secondaria in tutto il mondo per raggiungere gli obiettivi dell'OSS/SDG 4. La situazione è peggiorata durante la pandemia da COVID-19 e ne serviranno molti altri per colmare il vuoto provocato da coloro che lasciano la professione. Senza cambiamenti significativi, sarà difficile attirare il gran numero di futuri insegnanti motivati necessari per rispondere a una carenza di questa portata. Questo sarà un tema urgente per le politiche pubbliche e per la società in generale.

Questa situazione è particolarmente disomogenea tra Paesi e regioni. Le maggiori carenze di insegnanti si registrano nell'Africa sub-sahariana, che è la regione con la popolazione in età scolare in più rapida crescita. Sarà necessario intervenire con urgenza per aumentare la capacità di insegnamento dei nuovi quadri di futuri insegnanti. Sebbene esistano immensi talenti, le barriere dal punto di vista dell'offerta spesso limitano l'accesso alle certificazioni e alle qualifiche in molti settori, soprattutto nei Paesi in cui le opportunità di educazione superiore sono limitate. Dovrebbero essere presi in considerazione approcci creativi al reclutamento e allo sviluppo degli e delle insegnanti per rafforzare le capacità locali, laddove possibile, attingendo al ricco potenziale collaborativo delle comunità autoctone.

La carenza di insegnanti qualificati si riscontra anche a livello regionale, soprattutto a causa delle disuguaglianze. Prima della pandemia, gli e le insegnanti esperti e ben formati erano già distribuiti in modo diseguale, con forti differenze tra aree urbane e rurali e tra scuole che servivano bambini e bambine di diversi strati socioeconomici. Paradossalmente, gli ambienti che richiedono gli e le

Sono necessarie misure urgenti per trattenere gli e le insegnanti più qualificati.

insegnanti migliori e più esperti sono di solito serviti da educatori ed educatrici alle prime armi, volontari o non qualificati, con un elevato *turnover*. Oltre alle politiche per attirare le nuove generazioni nella professione, sono necessarie misure urgenti per trattenere gli e le insegnanti più qualificati.

L'assunzione e la conferma di insegnanti indigeni, locali e diasporici nelle scuole – in alcuni casi, per rispecchiare meglio i patrimoni culturali dei loro stessi studenti e studentesse – possono dare un contributo importante alla valorizzazione della diversità e al miglioramento dell'apprendimento degli studenti e delle studentesse. Infatti, i professionisti e le professioniste di questi gruppi hanno esperienze di vita e mantengono relazioni con le comunità che permettono loro di comprendere i bisogni, le aspirazioni e i modelli culturali che sono di enorme importanza nella creazione di futuri educativi giusti ed equi.

Formazione dell'insegnante

La formazione dell'insegnante deve essere ripensata per allinearsi alle priorità educative e orientarsi meglio rispetto alle sfide e alle prospettive future. La scarsa qualificazione di molti insegnanti in varie regioni del mondo, in particolare nell'Africa sub-sahariana, richiede misure urgenti. Non esiste un modello unico per questo cambiamento. La collaborazione tra i vari attori legati alla formazione dell'insegnante – per esempio, autorità pubbliche, ricercatori/ricercatrici, associazioni di insegnanti, *leader* della comunità ecc. – offre la possibilità di creare nuovi spazi di apprendimento e innovazione.

La formazione dell'insegnante non può ignorare la rilevanza della cultura digitale per il modo in cui la conoscenza viene prodotta e circola e per i cambiamenti che sta apportando alla vita umana e al pianeta. Senza usare la tecnologia come panacea, i media digitali devono essere inclusi non solo come mezzo per lo sviluppo professionale misto e a distanza, ma soprattutto come argomento di studio. Inoltre, è necessaria una ricerca sulle opportunità, sugli effetti pedagogici, sulle possibilità epistemiche ed etiche, nonché sui punti deboli e sulle carenze dei media e delle piattaforme digitali.

Una formazione efficace dell'insegnante deve affrontare i fattori che contribuiscono all'abbandono della professione. Per sostenere la professione non basta attrarre un numero sufficiente di candidati e candidate qualificati, ma occorre riprogettare il ruolo dell'insegnante in modo che la collaborazione tra i *team*, ben sostenuta dalle competenze, dalle risorse e dalle infrastrutture necessarie, consenta il successo professionale. Per esempio, in gran parte del mondo durante la pandemia, gli e le insegnanti hanno sperimentato stress e *burnout* a causa dell'inadeguatezza delle piattaforme tecnologiche e dello sviluppo professionale per sostenere efficacemente l'apprendimento a distanza, e di conseguenza alcuni hanno abbandonato la professione.

Insegnanti agli esordi

In qualsiasi professione, non c'è nulla di più importante del modo in cui le nuove generazioni vengono accolte e integrate. I programmi di inserimento dovrebbero sostenere gli e le insegnanti alle prime armi durante la fase iniziale cruciale della loro carriera, con strutture di collaborazione per la pianificazione delle lezioni e il tutoraggio da parte di colleghi più esperti. Questa fase di transizione tra la preparazione e la pratica professionale è la più decisiva nella vita professionale dell'insegnante, eppure è spesso trascurata, sia dalle politiche sia dalla professione stessa, e di conseguenza registra i più alti tassi di abbandono.

La professione di insegnante, come altre, è associata a una base di conoscenze. La conoscenza professionale dell'insegnamento richiede processi di integrazione e socializzazione che coinvolgono le istituzioni di preparazione iniziale degli insegnanti, le scuole, gli e le insegnanti esperti. Questa connessione è ancora più importante se consideriamo il cambiamento delle circostanze, dei contesti, degli ambienti di apprendimento e della diversità dei e delle discenti nell'educazione del XXI secolo. Le nuove sfide richiedono una collaborazione tra generazioni di insegnanti. Niente può aiutare ad affrontare le sfide del futuro più di questa capacità degli e delle insegnanti di sostenersi a vicenda come una comunità di colleghi solidali.

Gli e le insegnanti guidano la creazione di conoscenza quando si impegnano con i e le discenti nella ricerca-azione, nel *problem solving* e nel lavoro di progetto, o nella sperimentazione di nuove tecniche. Questi processi dovrebbero costituire la base per i programmi di inserimento e per l'integrazione degli e delle insegnanti alle prime armi nella professione, accanto a una comunità di colleghi collaborativi.

Sviluppo professionale continuo

Gli e le insegnanti hanno bisogno di opportunità di sviluppo professionale, formazione e sostegno per lavorare con gruppi di popolazione diversi dal punto di vista etnico, culturale e linguistico, così da includere e sostenere adeguatamente discenti con esigenze speciali, e personalizzare l'apprendimento. Devono garantire un sostegno adeguato agli studenti e alle studentesse dei gruppi storicamente esclusi ed emarginati. Ciò diventa particolarmente vero per le regioni in cui la composizione delle classi potrebbe essere radicalmente trasformata dall'aumento delle migrazioni e degli spostamenti interni dovuti al cambiamento climatico, alla violenza sociale e politica e ai conflitti armati, condizioni che si prevede si intensificheranno nei prossimi anni.

Lo sviluppo professionale deve essere parte di un *continuum* che inizia con la formazione iniziale degli e delle insegnanti e le esperienze sul campo supervisionate, seguite dall'inserimento, dal tutoraggio e dallo sviluppo professionale in servizio su base regolare. Una progressione efficace lungo un percorso di carriera deve essere legata a uno sviluppo professionale continuo e significativo, mirato e collegato alle attività quotidiane degli e delle insegnanti e facile da integrare nella pratica professionale.

I programmi di sviluppo professionale efficaci spesso si concentrano chiaramente su ciò che gli studenti e le studentesse dovrebbero imparare e su ciò che gli e le insegnanti possono fare per sostenere tale apprendimento e per valutare i loro progressi. I programmi più efficaci si estendono su periodi di tempo relativamente lunghi, sono almeno in parte basati sulla scuola e incorporati nell'esperienza, e forniscono ripetute opportunità di applicare quanto appreso e di sviluppare conoscenze pedagogiche e concettuali.

La solidarietà pubblica per trasformare l'insegnamento

Affinché gli e le insegnanti possano contribuire a un nuovo contratto sociale per l'educazione, è necessario apportare importanti cambiamenti nelle politiche che regolano la selezione, la preparazione e le traiettorie di carriera degli e delle insegnanti e nell'organizzazione della professione stessa. La collaborazione non dovrebbe limitarsi a mettere gli e le insegnanti di fronte a maggiori responsabilità, ma dovrebbe essere sostenuta e dotata di risorse finanziarie che consentano loro di impegnarsi con un'ampia serie di soggetti interessati all'educazione, in particolare le famiglie e le comunità, l'educazione superiore e una serie di istituzioni sociali.

Condizioni di lavoro dell'insegnante

Nonostante gli studi dimostrino che la qualità dell'insegnamento è il principale fattore capace di determinare i risultati degli studenti e delle studentesse all'interno della scuola, gli e le insegnanti continuano a essere poco riconosciuti, poco apprezzati, sottopagati e non adeguatamente sostenuti. Le questioni relative al percorso della carriera degli e delle insegnanti, alla sua gestione, alla motivazione degli e delle insegnanti e alla soddisfazione sul lavoro si sono dimostrate difficili da risolvere in tutto il mondo senza le dovute misure di investimento e le volontà pubbliche. L'eccessivo affidamento a supplenti o a insegnanti poco qualificati può erodere la professione e l'educazione pubblica.

Le scarse condizioni di lavoro e di retribuzione possono allontanare potenziali insegnanti. La questione di genere nel lavoro degli e delle insegnanti dovrebbe rimanere visibile anche nell'analisi di queste tensioni e richieste, in quanto l'aumento delle insegnanti in alcuni Paesi ha fornito una scusa per diminuire le retribuzioni o ampliare i divari nell'equità retributiva. È necessario migliorare le condizioni di lavoro degli e delle insegnanti, non solo attraverso la retribuzione, ma anche riducendo le dimensioni delle classi, migliorando la sicurezza scolastica, rafforzando il riconoscimento e la legittimità professionale, aumentando il sostegno istituzionale e promuovendo culture di collaborazione.

Nel complesso, occorre rivedere le carriere degli e delle insegnanti. I progressi dovrebbero essere basati sulla competenza, sullo sviluppo professionale e sull'impegno nei programmi scolastici, e includere il tutoraggio per gli e le insegnanti alle prime armi, la pianificazione comune con i colleghi e le colleghe, la conduzione di aree o cicli disciplinari, l'organizzazione di servizi di sostegno come *tutor* o consiglieri, gli anni sabbatici per la ricerca e lo sviluppo professionale, tra gli altri.

In un contesto di crescenti pressioni, gli e le insegnanti chiedono un rapporto più equilibrato tra requisiti burocratici e pedagogici, e che si tenga conto del lavoro invisibile implicito nell'insegnamento, per esempio nei contesti in cui gli e le insegnanti sono profondamente impegnati con le loro comunità.

È necessaria una revisione accurata degli statuti, delle norme e dei carichi di lavoro degli e delle insegnanti da una prospettiva di genere così da allinearli alle nuove priorità educative. Inoltre, è importante riconoscere la comparsa di nuove forme di controllo, attraverso richieste e tecnologie di responsabilizzazione che spesso riducono l'autonomia degli e delle insegnanti. L'aumento dei test su larga scala, la valutazione degli e delle insegnanti, le ispezioni scolastiche, gli standard di insegnamento sono solo alcuni esempi delle pesanti pressioni imposte agli e alle insegnanti, spesso senza un adeguato sostegno.

Alcuni sistemi educativi hanno accolto le tecnologie dell'intelligenza artificiale come un modo per migliorare la *governance* interna, l'efficienza e la responsabilità pubblica. Se da un lato ci sono guadagni in termini di conoscenza e di visibilità dei processi educativi, dall'altro la crescita delle tecnologie di apprendimento automatico rischia di frammentare i processi educativi in "insiemi di dati" e di accelerare le tendenze al managerialismo, alla sorveglianza e alla de-professionalizzazione degli e delle insegnanti. In particolare, l'uso del *software* di riconoscimento facciale e dell'intelligenza artificiale per il monitoraggio di studenti, studentesse e insegnanti da parte degli Stati, che potrebbero utilizzare tali risorse per la sorveglianza politica, è contrario all'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite, che afferma l'obiettivo dell'educazione come promozione delle libertà fondamentali e dei diritti umani.

Il lavoro degli e delle insegnanti comporta un'enorme responsabilità e, in quanto tale, deve rendere conto alla società e, soprattutto, al futuro. Per questo motivo devono sentirsi sicuri di lavorare in un ambiente di apertura e fiducia e sentirsi liberi di promuovere nuovi modi di pensare e di appartenere al mondo, cosa che è in contrasto con alcune recenti forme di responsabilità basate su un eccessivo managerialismo e corporativismo che indebolisce piuttosto che sostenere il loro lavoro.

Rapporti continui delle università con gli e le insegnanti

Esiste un legame intimo tra l'educazione superiore e la professione di insegnante e le nuove configurazioni istituzionali dovrebbero incarnare questo legame. L'idea di re-immaginare i nostri futuri *insieme* dovrebbe tradursi in un impegno alla collaborazione e alla cooperazione tra scuole, insegnanti e università nella formazione iniziale degli e delle insegnanti e nello sviluppo professionale continuo. L'educazione superiore è in grado di sfidare e plasmare le mentalità e le pedagogie della prossima generazione di educatori e educatrici. A loro volta, gli educatori e le educatrici possono aiutare le università a trasformarsi, a rinnovare la loro missione pubblica e a comprendere meglio il ruolo che svolgono in ecosistemi educativi più ampi.

Tra tutte le connessioni che possono esistere tra mondo accademico e docenti, occorre rafforzare l'impegno concreto delle università nella formazione degli e delle insegnanti. Storicamente, questo è stato uno dei principali collegamenti tra l'educazione primaria e secondaria e le università. Tuttavia, nella maggior parte dei luoghi, sono necessari cambiamenti fondamentali nei programmi e nelle strategie di formazione degli e delle insegnanti.

Il più importante di questi impegni è la necessità di un approccio basato sulla relazione, quando si costruiscono e si implementano programmi educativi per insegnanti, in particolare nella preparazione iniziale degli e delle insegnanti. Né le università né le scuole sono in grado di intraprendere da sole la preparazione iniziale degli insegnanti. Alcuni programmi colmano

Né le università
né le scuole sono in grado
di intraprendere da sole
la preparazione iniziale
degli e delle insegnanti.

questo divario concentrandosi sulla realizzazione di nuovi spazi e contesti in cui molteplici attori dell'educazione, tra cui autorità pubbliche, associazioni di insegnanti e iniziative non governative, possono riunirsi per un lavoro congiunto dedicato. Altri programmi si inseriscono profondamente nelle scuole, adottando un approccio all'apprendimento e all'azione orientato all'indagine. Questi non devono essere limitati alle Facoltà di Scienze dell'educazione, ma possono collegare l'apprendimento primario e secondario all'intero spettro del patrimonio comune di conoscenze avanzate e mobilitate dalle

università. Proprio come le università in molti luoghi hanno avviato la scienza e i "parchi" industriali, abbiamo bisogno di spazi analoghi incentrati sull'educazione che riuniscano le parti interessate di ogni tipo per la progettazione dell'apprendimento condiviso e il lavoro di preparazione degli e delle insegnanti.

Un impegno correlato riguarda il rafforzamento dei programmi di inserimento professionale degli e delle insegnanti. I migliori danno priorità al tutoraggio e assicurano la socializzazione dei e delle giovani insegnanti fornendo un'adeguata transizione tra i periodi di sviluppo professionale e la relativa pratica; tutto ciò richiede una forte collaborazione da parte delle università e degli istituti di formazione superiore per insegnanti. Il contatto continuo tra insegnanti e università può contribuire notevolmente al miglioramento delle scuole e ai processi di trasformazione dell'educazione.

I programmi e le facoltà devono rimanere impegnati con gli e le insegnanti durante tutta la loro carriera professionale, incoraggiando un rapporto dialettico in cui gli educatori e le educatrici riportano le conoscenze del loro lavoro nei loro centri di formazione e nelle loro università.

Infine, anche lo sviluppo pedagogico del corpo docenti nell'educazione superiore richiede una trasformazione. I formatori, le formatrici, i e le docenti di università e centri di formazione hanno molto da guadagnare impegnandosi nella pianificazione, nell'insegnamento e nel sostegno all'apprendimento degli studenti e delle studentesse in modo collaborativo. Le pedagogie della solidarietà e della collaborazione non sono meno cruciali nell'educazione superiore di quanto lo siano per bambini, bambine e adolescenti; anzi, assumono una rilevanza ancora maggiore per le generazioni emergenti di professionisti, *leader* e ricercatori che le università mirano a formare.

L'insegnante nel processo decisionale educativo e nella sfera pubblica

Oggi è innegabile l'importanza di una sfera pubblica in cui le questioni educative siano oggetto di discussione e deliberazione. Non si tratta solo di discutere o di consultarsi, ma di costruire meccanismi decisionali con la partecipazione di autorità pubbliche, genitori, comunità, enti pubblici e privati, associazioni e movimenti giovanili, nonché degli e delle insegnanti e delle loro organizzazioni.

La professione di insegnante non si esaurisce nello spazio professionale, ma prosegue nello spazio pubblico, nella vita sociale e nella costruzione del bene comune. In questo senso, è particolarmente importante che gli e le insegnanti partecipino alla definizione delle politiche pubbliche. In molti contesti questo non avviene: gli e le insegnanti sono esautorati, hanno poco margine d'azione e non vengono accolti nei dibattiti e nelle deliberazioni sulle politiche educative.

Essere un insegnante significa acquisire una posizione all'interno della professione ed esprimersi pubblicamente sulle principali questioni educative e sulla costruzione delle politiche pubbliche. Questa partecipazione non è intesa principalmente a difendere i loro interessi, ma a proiettare la loro voce e le loro conoscenze in una sfera sociale e politica più ampia.

Guardando al futuro, è importante sottolineare che il lavoro dell'insegnante non si limita allo spazio dell'aula, ma dovrebbe estendersi all'intera organizzazione e azione della scuola. L'insegnante svolge un ruolo essenziale nel consentire alle scuole di diventare organizzazioni di apprendimento, in cui gli e le insegnanti danno forma e condividono una visione incentrata sull'apprendimento per tutti gli studenti e le studentesse e in cui ci sono opportunità di apprendimento continuo per tutto il personale. Gli e le insegnanti possono essere i pionieri degli sforzi per collaborare e imparare insieme in una cultura di ricerca, innovazione ed esplorazione, e promuovere sistemi integrati per l'organizzazione e la condivisione dell'apprendimento.

Principi guida per il dialogo e l'azione

Questo capitolo ha proposto che, in un nuovo contratto sociale per l'educazione, l'insegnamento dovrebbe essere ulteriormente professionalizzato come sforzo collaborativo, in cui gli e le insegnanti sono riconosciuti per il loro lavoro come produttori di conoscenza e figure-chiave nella trasformazione educativa e sociale. Guardando al 2050, ci sono quattro principi che possono aiutare a guidare il dialogo e le azioni necessari per portare avanti questa raccomandazione:



- **La collaborazione e il lavoro in *team* dovrebbero caratterizzare il lavoro dell'insegnante.** Dovremmo sostenere gli e le insegnanti a lavorare insieme come coordinatori capaci di ambienti, relazioni, spazi e tempi educativi. L'insegnamento di qualità è prodotto da team e ambienti favorevoli che assicurano che le esigenze fisiche, sociali ed emotive degli studenti e delle studentesse siano soddisfatte.

- **La produzione di conoscenza, la riflessione e la ricerca dovrebbero diventare parte integrante dell'insegnamento.** Gli e le insegnanti dovrebbero essere sostenuti e riconosciuti come discenti intellettualmente impegnati che identificano nuove aree di indagine e innovazione, definiscono domande di ricerca e generano nuove pratiche pedagogiche.
- **L'autonomia e la libertà dell'insegnante dovrebbero essere sostenute.** Occorre incoraggiare una forte identità professionale degli e delle insegnanti. Ciò comprende un'adeguata assunzione e uno sviluppo professionale continuo che garantisca loro la possibilità di utilizzare efficacemente il loro giudizio e la loro esperienza nel progettare e guidare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse.
- **L'insegnante dovrebbe partecipare al dibattito pubblico e al dialogo sui futuri dell'educazione.** Dobbiamo garantire la presenza degli e delle insegnanti nei dialoghi sociali e nei meccanismi decisionali partecipativi necessari per re-immaginare collettivamente l'educazione.

Nel definire un nuovo contratto sociale per l'educazione, dovremmo ispirarci a questi quattro principi guida relativi al lavoro trasformativo dell'insegnante. Il dialogo condiviso sull'insegnamento, sugli e sulle insegnanti è una parte essenziale del rinnovamento dell'educazione.

Capitolo 6

Salvaguardare e trasformare le scuole

 La casa era il luogo in cui ero costretta a conformarmi all'immagine di qualcun altro su chi e che cosa avrei dovuto essere. La scuola era il luogo in cui potevo dimenticare quell'io e, attraverso le idee, reinventarmi. [...] L'aula, con tutti i suoi limiti, rimane un luogo di possibilità. In quel campo di possibilità, abbiamo l'opportunità di lavorare per la libertà, di chiedere a noi stessi e ai nostri compagni e le compagne un'apertura di mente e cuore che ci consenta di affrontare la realtà anche mentre immaginiamo collettivamente dei modi di oltrepassare i confini, di trasgredire. 

bell hooks, *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, 1994.

Le scuole – per l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo che sostengono – dovrebbero essere luoghi educativi protetti e anche re-immaginati per meglio promuovere la trasformazione del mondo verso futuri più giusti, equi e sostenibili.

Per rendere possibili pedagogie di cooperazione e solidarietà e rafforzare le relazioni con il patrimonio comune di conoscenze, è fondamentale avere tempi e spazi dedicati a questi fini. Le scuole, con tutte le loro potenzialità e promesse, i loro limiti e difetti, rimangono tra i contesti educativi fondamentali. Le scuole rappresentano l'impegno delle società nei confronti dell'educazione come attività umana pubblica. Tuttavia, il modo in cui le scuole sono progettate non è neutrale e riflette le idee preliminari sull'apprendimento, il successo, i risultati e le relazioni.

L'ambiente architettonico e l'organizzazione oraria nelle scuole cristallizzano ciò che è possibile, ciò che è proibito, chi è accolto e chi è escluso. Gli e le insegnanti, in quanto principali coordinatori degli incontri educativi, devono lavorare per un tempo considerevole con queste cornici organizzative e con i tipi di interazioni e di apprendimento che esse consentono. L'ambiente scolastico sarà favorevole alla collaborazione, all'esplorazione e alla sperimentazione? Sarà estremamente giudicante o incoraggerà l'apprendimento e la riflessione attraverso tentativi ed errori? Faciliterà una serie di incontri, non solo all'interno di una classe o dei coetanei, ma anche tra età e fasi della vita diverse? E quali tipi di guide, amicizie e mentalità si creeranno con questi incontri? L'ambiente scolastico sarà incentrato prima di tutto sui risultati individuali, o considererà lo sviluppo individuale e quello tra pari come un sostegno reciproco?

Questo capitolo inizia con un breve esame della comparsa delle scuole come istituzioni sociali vitali, che svolgono ruoli importanti praticamente in ogni cultura e tradizione. Non solo rappresentano tempi e spazi unici per l'educazione primaria e secondaria, ma molte sono anche diventate centri della società a tutti gli effetti, riunendo una serie di beni e servizi sociali che sostengono il benessere di individui, famiglie e comunità. Ciononostante, le scuole sono state limitate nei loro risultati, in parte a causa di definizioni ristrette degli spazi e delle strutture temporali dell'apprendimento. Il capitolo analizza quindi le possibili trasformazioni. Espandere l'ambito dell'apprendimento oltre l'aula, riconsiderare gli orari e le strutture delle lezioni per facilitare un coinvolgimento più profondo e riflettere sulle potenzialità della tecnologia digitale per sostenere ciò che avviene all'interno delle scuole sono tutti elementi da considerare quando si applica un nuovo contratto sociale per l'educazione nella trasformazione della scuola.

È fondamentale poter contare su scuole forti se si vuole che l'educazione ci aiuti a costruire futuri collettivi vivibili, in grado di adattarsi alle crisi, all'ignoto e all'incertezza.

Il capitolo si conclude con i principi guida per il 2050 per il dialogo e l'azione, che interesseranno studenti e studentesse, insegnanti, educatori ed educatrici, governi e partner della società civile, e che includono: proteggere e riprogettare le scuole come spazi collaborativi; sfruttare positivamente le tecnologie digitali; creare modelli di sostenibilità e di diritti umani.

Il ruolo insostituibile delle scuole

Se la scuola non esistesse, dovremmo inventarla. Le scuole sono una componente centrale di ecosistemi educativi più ampi. La loro vitalità è espressione dell'impegno di una società nei confronti dell'educazione come bene comune. Le scuole offrono a bambini, bambine, ragazzi e ragazze contesti unici per partecipare al patrimonio comune di conoscenze. Sono luoghi in cui rischiare, confrontarsi con le sfide e sperimentare le possibilità. Le scuole assicurano che tutti abbiano a disposizione le esperienze, le capacità, le conoscenze, i principi etici e i valori che sosterranno i nostri futuri condivisi. Guardando al 2050, le scuole dovranno coltivare un'etica della solidarietà e della reciprocità attraverso incontri intergenerazionali, interculturali e pluralistici.

Il lavoro educativo essenziale si svolge in molti tempi e spazi, ma il tempo e lo spazio pubblico della scuola sono unici. Lo spazio della scuola favorisce le relazioni sociali. L'educazione e l'apprendimento stimolano le interazioni umane, il dialogo e lo scambio, e le scuole dovrebbero essere costruite con lo scopo di favorire tutto ciò. Le scuole sono forme di vita collettiva che riuniscono le persone perché imparino da e con gli altri nelle diverse età e fasi della vita. I sistemi di apprendimento a distanza possono sostenere il lavoro delle scuole, ma non sostituirne completamente il carattere relazionale.

Se la scuola non esistesse,
dovremmo inventarla.

Le crescenti perturbazioni – come la pandemia da COVID-19 e le epidemie da virus Ebola in Africa occidentale, i conflitti violenti e le emergenze climatiche – hanno reso ancora più evidente il ruolo unico delle scuole. Questi casi ci hanno ricordato l'importanza delle scuole per l'apprendimento, ma anche come centri di benessere sociale. Le scuole sono una delle poche istituzioni designate a proteggere e fornire opportunità ai più poveri e più vulnerabili. In quanto centri della vita comunitaria, le scuole possono offrire un forte sostegno per l'autosufficienza e per coltivare relazioni sostenibili all'interno delle comunità locali e con il mondo naturale. Per esempio, di fronte alla chiusura improvvisa, senza precedenti e su larga scala, delle scuole nel 2020 e 2021, milioni di bambini, bambine e adolescenti in tutto il mondo sono stati privati dell'accesso alle loro scuole, ai loro compagni e ai e alle loro insegnanti. Questa prolungata mancanza di educazione in presenza ha avuto profonde ripercussioni sul benessere sociale, intellettuale e mentale di milioni di bambini, bambine e adolescenti, che si faranno sentire per tutta la loro vita.

Quale che sia l'età di studenti e studentesse, le scuole dovrebbero stimolare la curiosità e il desiderio di conoscenza. Gli studenti e le studentesse dovrebbero essere esposti a idee ed esperienze che normalmente non incontrerebbero a casa o nelle loro comunità di appartenenza. Gli incontri pedagogici intenzionali rendono le scuole insostituibili. Uniche tra la moltitudine di altri spazi educativi, le scuole sono un luogo di apprendimento e insegnamento. Gli esseri umani apprendono e sono anche capaci di insegnare e di farsi insegnare. Questa bellissima dinamica ci connette al patrimonio comune di conoscenze attraverso lo spazio e il tempo, attraverso le generazioni e le forme di sapere, e gli uni agli altri. Non ci sono scuole senza insegnanti. Gli e le insegnanti perseguono la missione pedagogica di mettere la conoscenza a disposizione di tutti, di costruire obiettivi e capacità collettivi e di promuovere ricerche intellettuali emancipatrici. Allo stesso modo, gli e le insegnanti dipendono da un sano funzionamento dello spazio e del tempo delle scuole per rafforzare e sostenere il proprio lavoro.

Impegni storici comuni

Spazi e tempi dedicati a sviluppare conoscenze, abilità, valori e comprensione sono stati presenti nella maggior parte delle culture le cui pratiche del sapere avevano raggiunto un livello di complessità tale da non poter essere apprese semplicemente attraverso l'osservazione, l'imitazione o la narrazione. In molti casi la scolarizzazione primaria è nata con lo sviluppo della scrittura. È interessante notare che la parola "scuola" deriva dal greco *skholè*, che significa "tempo libero" o "di svago". Sebbene l'istituzione greca sia stata un modello centrale per lo sviluppo dell'educazione in Europa, molte altre culture hanno sviluppato istituzioni scolastiche, come per esempio la *yeshiva*, la *madrassa* e il *calmécac*. Negli ultimi due secoli le scuole, sviluppandosi e diffondendosi a livello globale, hanno assunto il ruolo di una delle infrastrutture pubbliche centrali per organizzare dialoghi intergenerazionali su come vivere nel mondo, creare mondi e prendersene cura. Le scuole ci permettono di familiarizzare con il patrimonio culturale e di ricrearlo ed espanderlo.

Le scuole sono diventate uno spazio-tempo chiave per l'organizzazione intenzionale degli incontri con il patrimonio comune di conoscenze. Le scuole hanno avuto il potere di promuovere pratiche epistemiche introducendo studenti e studentesse alle ricche tradizioni di ragionamento, studio, ricerca e indagine. Le attività e gli esercizi scolastici possono servire a favorire un particolare *ethos* e rapporto con la conoscenza. Storicamente è stato dato maggior peso alla trasmissione di asserzioni di verità consolidate (affermazioni che il sistema di credenze ritiene vere). Tuttavia, negli ultimi decenni importanti cambiamenti hanno messo in discussione i metodi di istruzione diretta presenti in molte scuole. Grazie a pratiche e culture scolastiche più partecipative, ci si è concentrati maggiormente a coltivare la comprensione della generazione e delle conseguenze delle asserzioni di verità. I dilemmi e le sfide a cui andiamo incontro attualmente possono essere affrontati in modo produttivo assicurando che si diffonda nelle scuole una serie di pratiche epistemiche e che si formino alleanze costruttive più ampie tra epistemologie ed ecologie della conoscenza.

In questo passaggio da spazi di trasmissione del sapere verso una maggiore partecipazione ed esplorazione nelle scuole, l'apprendimento scolastico rimane essenziale. Tuttavia, per evitare la rigidità e rimanere reattivi alle sfide del mondo, è necessario comprendere quali modi multipli di conoscere possono essere codificati nei tempi e negli spazi dell'apprendimento, al fine di nutrire piuttosto che impoverire le esperienze umane. Resta ancora molto lavoro da fare per creare spazi e tempi di scolarizzazione che possano facilitare l'attività pubblica di apprendimento intergenerazionale.

La necessaria trasformazione delle scuole

Le scuole devono diventare luoghi in cui tutti possano formare e realizzare le proprie aspirazioni di trasformazione, cambiamento e benessere. Soprattutto, le scuole devono permetterci, individualmente e collettivamente, di realizzare possibilità impreviste. In molte parti del mondo, l'aumentato accesso alla scolarizzazione ha fornito opportunità di trasformazione a individui e intere comunità per accrescere la consapevolezza, sviluppare nuove competenze e capacità di comprendere e immaginare nuove traiettorie di apprendimento e sviluppo. Troppo spesso, però,

le scuole di oggi servono a consolidare le disuguaglianze e ad ampliare le disparità che devono invece essere disimparate e corrette.

Per realizzare un cambiamento profondo, i principi organizzativi della scuola futura dovrebbero essere incentrati sull'inclusione e sulla collaborazione. Anche l'eccellenza, i risultati, la qualità, la misurazione e il progresso sono impegni preziosi che possono essere riallineati in modo da includere invece di emarginare.

Possiamo immaginare questi nuovi ambienti scolastici come una grande biblioteca dove alcuni discenti studiano da soli, collegati o meno a Internet, e altri presentano il loro lavoro a compagni, compagne e insegnanti. Altri sono fuori dalla biblioteca, in contatto con persone e mondi esterni alla scuola, magari in luoghi lontani. La biblioteca accoglie un'immensa diversità di situazioni e tempi spaziali. È un ambiente nuovo, diverso dalla struttura abituale della scuola e dell'aula. Questa biblioteca può essere considerata in senso sia metaforico sia letterale. Ci ricorda che i tempi e gli spazi della scuola devono servire come portali che collegano i e le discenti al patrimonio comune di conoscenze.

Le scuole devono
permetterci,
individualmente
e collettivamente,
di realizzare possibilità
impreviste.

Le scuole come piattaforme di cooperazione, cura e cambiamento

Nel diventare ambienti di apprendimento inclusivi e collaborativi, le scuole devono anche essere spazi sicuri, liberi da violenza e bullismo, che accolgano i e le discenti nella loro differenza e diversità. Apprendere in modo collettivo e collaborativo non implica uniformità. Un apprendimento collaborativo efficace sfrutta le differenze (di capacità, abilità, conoscenze, interessi e attitudini) di studenti, studentesse e insegnanti. Da un certo punto di vista, l'apprendimento è un percorso individuale, che appartiene a ciascuno di noi. L'apprendimento collaborativo deve essere inclusivo ed equo, senza compromettere l'individualità dei e delle discenti. Ma da un altro punto di vista, altrettanto valido, l'apprendimento è un percorso collettivo, che prende forma nelle relazioni con gli altri.

L'autoeducazione è importante come parte di un quadro molto più ampio, in cui le funzioni individuali e collettive dell'educazione si stimolano e si rafforzano a vicenda. Sebbene non possiamo imparare *per* qualcun altro, possiamo imparare di più tutti insieme. Quello che sappiamo dipende reciprocamente da quello che fanno gli altri. È nelle nostre relazioni e interdipendenze che avviene l'educazione. L'apprendimento collettivo efficace è già in atto in molte scuole ispiratrici in tutto il mondo. Tuttavia, è necessario che ovunque le scuole si orientino meglio su queste relazioni e interdipendenze.

Scuole e insegnanti svolgono un lavoro indispensabile per sostenere i e le discenti. Molte persone possono citare un o una insegnante o un'esperienza scolastica che ha cambiato positivamente la loro vita. Nel contempo, le scuole troppo spesso escludono, emarginano e riproducono le disuguaglianze. Circa la metà degli studenti e delle studentesse nel mondo termina gli studi secondari senza nemmeno aver acquisito un livello minimo di competenze di base: un risultato

inaccettabile e un fallimento delle scuole nei confronti dei propri studenti e studentesse e delle proprie società. Bisogna attivare un cambiamento dinamico delle scuole, adattivo e trasformativo, ed è un obiettivo del tutto possibile, come ci dimostrano innumerevoli esempi in tutto il mondo.

La scuola ha tutto da guadagnare da una più stretta articolazione con altri spazi educativi. L'ampia consultazione su cui si basa l'iniziativa "Futuri dell'Educazione", con i contributi di milioni di persone, evidenzia un chiaro consenso sulla necessità di cambiare la progettazione delle scuole (in termini di *design* degli edifici, curricoli, organizzazione delle classi e attività di apprendimento). I *rendering*, ispirati a visioni dell'educazione nel 2050, prevedono un abbandono delle file di tavoli e banchi. Diversi gruppi di discussione con innovatori nel campo dell'educazione hanno esaminato i modi in cui le scuole possono trasformarsi – dopo che abbiamo adeguatamente riconosciuto come l'apprendimento avvenga in tempi e spazi multipli –, per esempio aumentando l'osmosi tra le aule e il mondo esterno e riconcettualizzando le lezioni come viaggi. In sintesi, le scuole dovranno apparire e sembrare diverse alle generazioni future diventando più inclusive, più accoglienti, più coinvolgenti e stimolanti.

È necessario che si convertano in luoghi in cui studenti e studentesse imparino a vivere in modo sostenibile e portino questi messaggi nelle loro case e comunità. Esiste un enorme potenziale nelle scuole "verdi" e nell'obiettivo di portare l'educazione alla neutralità carbonica. Gli studenti e le studentesse possono fare da guida in questo impegno, sviluppando conoscenze e competenze che li aiuteranno a costruire le economie verdi di cui il nostro pianeta ha un disperato bisogno.

Perché diventino ciò che vogliamo che siano, le scuole devono abbandonare i modelli organizzativi rigidi e uniformi che hanno caratterizzato gran parte della loro storia negli ultimi due secoli. Il rinnovamento è fondamentale. I notevoli sforzi del XIX e XX secolo che plasmarono i modelli scolastici convenzionali che conosciamo oggi sono una fonte di ispirazione per il futuro. Negli ultimi centocinquanta anni, architetti, esperti di salute pubblica, filosofi, funzionari pubblici, educatori ed educatrici, comunità e famiglie si sono basati sulle intuizioni educative della lunga storia dell'umanità per ampliare le possibilità di educazione. Nel corso del tempo, ciò ha dato forma materiale – per esempio, attraverso edifici scolastici e aule – alle straordinarie istituzioni sociali dell'educazione pubblica di massa. La stessa immaginazione, determinazione e collaborazione è necessaria oggi per dare forma materiale a nuove scuole, orientate verso futuri condivisi più giusti ed equi.

Dalle aule alle comunità di discenti

In tutto il mondo, le aule sono diventate le principali sedi educative di insegnamento e apprendimento nelle scuole. Nell'immaginare nuove sedi per l'inclusione e la collaborazione, si può valutare di lasciarsi sempre più spesso alle spalle il concetto di "stanza". Ma il valore di far parte di una comunità dedicata e diversificata di compagni di studio non dovrebbe essere abbandonato.

I modelli scolastici convenzionali hanno dedicato grandi energie a classificare studenti e studentesse in base all'età, ai risultati, alle capacità o al genere. Agli e alle insegnanti, invece, dovrebbe essere consentita la flessibilità di sviluppare, sperimentare e adattare i gruppi di studenti

e studentesse all'interno delle scuole. A volte sono più consigliati gruppi di discenti più piccoli, altre volte più grandi. Ma il valore di far parte di una comunità di discenti è una caratteristica della scuola da rafforzare. Nelle scuole del futuro gli studenti e le studentesse potranno non essere più soggetti alle limitazioni delle aule convenzionali, ma continueranno ad avere bisogno di un impegno costante con i compagni di classe, con tutte le gioie e i dolori che l'apprendimento condiviso comporta.

È necessario ripensare anche le aspettative di apprendimento in classe. In troppe parti del mondo i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze stanno seduti tutto il giorno, assorbendo passivamente grandi quantità di informazioni. Questa norma è intrinseca nell'architettura scolastica, nel *design* degli arredi e negli oggetti e materiali presenti nelle aule. Uno studente o una studentessa silenzioso e obbediente è diventato sinonimo di concentrazione e produttività. Troppo spesso l'insegnamento qualificato viene equiparato al mantenimento dell'ordine e all'eliminazione di rumori o di movimenti "inutili". Quando l'immobilità è considerata un requisito per l'apprendimento, la scuola e le sue aule diventano luoghi noiosi e sgradevoli. Un'attenzione profonda, immersiva e coinvolta può avere un enorme valore educativo. Ma dobbiamo chiederci se l'attuale organizzazione delle aule e delle scuole la faciliti nei modi giusti.

Per quanto dobbiamo proteggere lo spazio sociale della scuola, non è necessario che sia chiuso tra quattro mura. Può essere aperto e flessibile e attingere a un'ampia gamma di risorse sociali, culturali e ambientali. Vincolare l'educazione ad aule uguali per tutti limita l'apprendimento e riduce il ventaglio di possibilità e opportunità che la scuola dovrebbe creare.

Nelle scuole del futuro studenti e studentesse potranno non essere più soggetti alle limitazioni delle aule convenzionali, ma continueranno ad avere bisogno di un impegno costante con i compagni di classe.

Strutture a sostegno di pedagogie diversificate

Le lezioni e gli orari devono essere riformulati. La lezione svolge l'importante funzione di far concentrare un gruppo di studenti e studentesse su un lavoro condiviso ed è uno strumento importante per strutturare gli incontri educativi e portare avanti un dialogo intergenerazionale. Tuttavia, i modelli convenzionali di lezione presentano anche notevoli limiti, soprattutto se definiti esclusivamente come un blocco fisso di tempo ripetuto quotidianamente o settimanalmente.

La lezione deve lasciare il posto a pedagogie che valorizzino un'ampia gamma di metodi e modalità di studio e apprendimento. Esistono molti altri modi per riunire le persone in un impegno comune, utilizzando diverse modalità di studio e apprendimento che facciano leva sullo scambio intergenerazionale e interculturale e capitalizzino le elevate competenze e conoscenze degli e delle insegnanti. Per esempio, gli approcci educativi incentrati su problemi e progetti possono essere più partecipativi e collaborativi rispetto alle lezioni convenzionali. Le pedagogie basate sull'indagine e sulla ricerca-azione possono coinvolgere gli studenti e le studentesse nell'acquisizione, nell'applicazione e nella generazione di conoscenze simultaneamente. Le pedagogie impegnate nella comunità e il *service learning* possono infondere all'apprendimento un forte senso di scopo,

se intraprese con un atteggiamento umile e disponibilità a imparare. È necessaria una significativa rielaborazione dell'organizzazione scolastica per consentire pienamente a pedagogie come queste di potenziare le attitudini degli studenti e delle studentesse al lavoro comune e di ampliare le nostre capacità di riflettere e agire collettivamente in uno spirito di solidarietà.

Il digitale a sostegno della scuola

Quando le tecnologie di comunicazione digitale permettono a studenti e studentesse di connettersi con altre persone con interessi e domande simili, sono un vero sostegno per il lavoro degli e delle insegnanti e delle scuole. La connettività digitale aumenta notevolmente le possibilità di insegnanti, studenti e studentesse di accedere a informazioni, testi e forme d'arte di tutto il mondo. Le collezioni delle più grandi biblioteche e musei del mondo possono ora essere rese disponibili in ogni luogo e in ogni momento. Gli strumenti digitali consentono, inoltre, a studenti e studentesse di produrre video, realizzare presentazioni multimediali e programmare giochi e applicazioni che portano le loro idee creative nel mondo.

I dispositivi digitali hanno potenzialità rivoluzionarie per sostenere l'insegnamento e l'apprendimento innovativi nelle scuole. Gli strumenti digitali sono diventati utili anche per favorire una comunicazione efficace tra genitori, insegnanti, studenti e studentesse, aiutando al contempo i genitori a sostenere l'apprendimento scolastico dei figli.

La pandemia ha dimostrato che la scuola non può trasferirsi interamente in spazi virtuali. Anche in aree con un'elevata connettività a Internet e un accesso relativamente equo ai dispositivi, la chiusura totale o parziale degli edifici scolastici in tempi di grandi perturbazioni ha gettato nuova luce sull'importanza della presenza condivisa fisica e sociale nelle scuole. Le aule virtuali accessibili da casa sono un sostituto limitato di ciò che gli spazi scolastici fisici possono offrire.

La pandemia ha dimostrato che la scuola non può trasferirsi interamente in spazi virtuali.

Le improvvisazioni e gli esperimenti in tempi di sfide e perturbazioni – dalla pandemia da COVID-19 all'educazione in tempi di altre emergenze – hanno dimostrato la determinazione, l'impegno e l'intraprendenza di insegnanti, studenti e studentesse. Per esempio, quando molti sistemi scolastici si sono

resi conto che dovevano essere privilegiati il benessere sociale e le esigenze personali, i test sono stati posticipati, è stato sospeso l'obbligo per gli e le insegnanti di coprire tutti i contenuti del curriculum e le interazioni in aula si sono concentrate sull'apprendimento autentico e sul benessere. Durante la pandemia, il lavoro degli e delle insegnanti è diventato più visibile a tutti, in particolare ai genitori. Gli alti livelli di conoscenze specialistiche e di impegno pedagogico richiesti agli e alle insegnanti sono stati al tempo stesso apprezzati e controllati da molti. Alcuni studenti e studentesse si sono sentiti a proprio agio con l'educazione *online* e a distanza, e le loro esperienze positive ci ricordano che le scuole del futuro devono essere incentrate sullo studente in modo da sostenere lo sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e morale della persona nella sua interezza.

Coltivare la dimensione sociale dell'apprendimento implica anche sostenere l'educazione alla cittadinanza in un mondo sempre più interconnesso, per abituare gli individui a preoccuparsi gli uni degli altri, ad accogliere altre prospettive ed esperienze e a impegnarsi in attività responsabili nei confronti dell'ambiente e delle nostre risorse naturali condivise. I mezzi digitali da soli non possono raggiungere questi obiettivi. È necessario un apprendimento partecipativo e impegnato nelle sedi scolastiche e al di fuori di esse.

Le scuole dovrebbero essere luoghi in cui gli studenti e le studentesse sono più attenti alle possibilità del loro futuro che alle limitazioni del loro passato. Il principio delle pari opportunità mira a consentire a studenti e studentesse, indipendentemente dal loro *background*, di emanciparsi dalle aspettative degli altri, in modo che l'origine sociale non sia un destino sociale e che il futuro possa essere migliore del passato, sia per gli individui sia per le società.

Il problema principale della maggior parte dell'apprendimento "automatico" (*machine learning*) è che può creare il futuro solo guardando al passato. Le ricerche dimostrano che gli stessi stereotipi, pregiudizi di genere e razzismo presenti nel processo decisionale umano sono ulteriormente radicati nelle piattaforme digitali, per il semplice motivo che le macchine vengono "addestrate" su insiemi di dati che contengono gli stessi pregiudizi presenti nella società attuale. Questo vale anche per gli algoritmi alla base della maggior parte dei programmi di apprendimento personalizzato basati sulla tecnologia. Lo studente o la studentessa che segue un corso di studi di questo tipo si conosce e definisce solo in relazione al rendimento passato: quanti problemi ha sbagliato in precedenza, quali punti deboli ha evidenziato. Questo lascia poco spazio alla reinvenzione, alla conoscenza di sé e alla consapevolezza delle possibilità che le scuole dovrebbero incoraggiare.

Gli e le insegnanti potranno progettare un apprendimento personalizzato basato su una serie di presupposti diversi, orientati non ai fallimenti personali del passato, ma alle possibilità di impegno e appartenenza. I mezzi digitali possono sostenere l'insegnamento e l'apprendimento in molti modi, tuttavia sono i nostri incontri interpersonali e le relazioni forti (tra insegnanti e discenti, ma anche tra discenti e tra insegnanti) a consentire il lavoro comune che mette gli studenti e le studentesse in contatto con la ricchezza e la diversità del patrimonio di conoscenze condivise dall'umanità, favorisce l'emancipazione intellettuale e consente la co-creazione di futuri giusti e sostenibili.

Le scuole sono anche luoghi in cui possiamo insegnare a studenti e a studentesse a vedere gli spazi e gli ambienti digitali come creazioni umane malleabili e fallibili. Il *coding* e il pensiero computazionale sono emersi come materie fondamentali in molti sistemi educativi; sono utili per chiarire in quale modo sono costruiti i nostri edifici digitali e per fornire strumenti sia pratici sia teorici per riconfigurarli. Il semplice consumo di media digitali, anche didattici, raramente offre ai e alle discenti la distanza critica per considerare nuove possibilità per il digitale. La tecnologia e le reti che ci collegano e che informano gran parte del nostro pensiero possono avere configurazioni, stimoli, direzioni, logiche e funzionalità diversi. Per questi motivi, l'educazione deve trattare le interazioni digitali come una materia di indagine e di studio, e non solo come un mezzo per perseguire obiettivi curriculari. Le discussioni sui diritti digitali, la vigilanza, la proprietà, la *privacy*, il potere, il controllo e la sicurezza devono far parte dell'educazione formale. Si dice spesso che un giorno potremmo vivere in mondi virtuali, ma in una certa misura e in alcuni luoghi questo è già una realtà. In alcuni Paesi non è raro che una persona trascorra in media più di dieci ore al

giorno *online* e immersa nella tecnologia digitale. È necessario che le scuole aiutino gli studenti e le studentesse a imparare a muoversi a proprio agio in questi ambienti e a utilizzarli per creare, affrontare sfide e crescere. Le scuole dovrebbero diffondere un'etica del controllo umano, collettivo e individuale, sulla tecnologia.

Costruire culture di collaborazione

Le scuole sono pienamente in grado di promuovere la collaborazione, la *leadership* collettiva, l'apprendimento collettivo e la crescita continua verso futuri più giusti ed equi. Tuttavia, normalizzare questo aspetto come obiettivo centrale della formazione scolastica richiederà lo sviluppo di nuove capacità da parte degli e delle insegnanti, degli amministratori e del personale scolastico. La responsabilità di ogni scuola deve evolvere da una modalità di adesione ai programmi a un processo di definizione e valutazione condivisa degli obiettivi. È necessario che i dirigenti scolastici incoraggino la collegialità professionale, l'autonomia e la reciproca assistenza piuttosto che il comando e il controllo. Le scuole che stimolano la collaborazione tra gli studenti e le studentesse la devono stimolare anche tra gli e le insegnanti, con il sostegno di culture scolastiche che promuovono la formazione professionale continua di insegnanti, amministratori e personale. Corsi di aggiornamento, tirocini, lo studio individuale e di gruppo, la ricerca-azione e le ricerche collaborative con altre scuole e con le università contribuiscono a reinventare la scuola come organismo di apprendimento.

In tutto il mondo, centinaia di migliaia di insegnanti e innumerevoli scuole hanno già compiuto progressi in questa direzione. Per esempio, in vari contesti indigeni, le scuole vengono re-immaginate intorno all'apprendimento e all'interazione interculturali e con la dimensione non umana, attingendo alle conoscenze intergenerazionali e ancestrali, alla lingua e alle pratiche di ricerca. In altri casi, le scuole si stanno organizzando secondo linee di ricerca che prevedono la partecipazione costruttiva della comunità e sforzi creativi collettivi. I progressi nel campo della formazione e dell'educazione tecnica e professionale stanno anche colmando il divario artificioso tra teoria e pratica attraverso forme re-immaginate di apprendistati, corsi e tirocini efficaci.

Abbiamo bisogno di scuole che si identifichino con la solidarietà globale, che si impegnino a condividere le conoscenze con altre scuole e tra le nazioni e che si dedichino a rinnovare e riaffermare se stesse come luoghi pubblici e ambienti collaborativi. Le scuole hanno un ruolo essenziale da svolgere nel rafforzamento complessivo dell'educazione come bene comune.

Transizioni dalla scuola all'educazione superiore

Storicamente, al di fuori delle Facoltà di Scienze dell'educazione, le università e le altre istituzioni di formazione superiore hanno prestato poca attenzione all'educazione primaria e secondaria. Tuttavia, negli ultimi decenni è cresciuta la consapevolezza che molti problemi legati ai risultati di studenti e studentesse universitari devono essere affrontati prima dell'inizio dell'educazione

superiore. Dalla Matematica alle Scienze, dalla Letteratura alla Filosofia, è stata sviluppata un'intera gamma di programmi integrativi e di continuità per rafforzare i legami tra l'educazione superiore e le scuole, spesso con l'obiettivo di garantire la partecipazione di gruppi storicamente sottorappresentati. Allo stesso tempo, i ricercatori e le ricercatrici universitari sono diventati più importanti nei dibattiti generali sull'educazione.

Qualsiasi considerazione sul ruolo dell'educazione superiore non può prescindere dalle connessioni inevitabili con l'educazione primaria e secondaria, nonché con la formazione degli adulti e l'educazione non formale. Affinché nel 2050 i e le discenti possano prosperare nell'ambito dell'educazione superiore e oltre, i valori e l'organizzazione di tutti i livelli di educazione dovrebbero essere collegati. Le future agende politiche per l'educazione superiore dovranno abbracciare tutti i livelli di educazione e tenere in maggior conto traiettorie e percorsi educativi non tradizionali. Riconoscere l'interconnessione tra i diversi livelli e tipi di educazione significa prendere atto della necessità di un approccio intersettoriale e permanente all'apprendimento per il futuro sviluppo dell'educazione superiore.

Le future agende politiche per l'educazione superiore dovranno tenere in maggior conto traiettorie e percorsi educativi non tradizionali.

I partenariati tra i sistemi scolastici e le università possono contribuire a re-immaginare e rafforzare l'educazione. Le biblioteche universitarie e le infrastrutture di ricerca possono assistere gli studenti e le studentesse dei livelli primario e secondario. Le competenze dei e delle docenti universitari dovrebbero essere facilmente disponibili per le scuole locali. Questi partenariati valorizzano la funzione istituzionale dei sistemi educativi nell'ideare soluzioni e attuarle. Sono anche un'opportunità per le università di integrare in modo più deliberato le loro tre funzioni principali – ricerca, insegnamento e divulgazione – al servizio delle azioni pubbliche su alcune delle questioni più importanti del nostro tempo.

Principi guida per il dialogo e l'azione

Questo capitolo ha proposto che, in un nuovo contratto sociale per l'educazione, le scuole siano luoghi educativi protetti che sostengono l'inclusione, l'equità e il benessere individuale e collettivo, e al tempo stesso re-immaginate per promuovere meglio la trasformazione del mondo verso futuri più giusti, equi e sostenibili. Guardando al 2050, ci sono quattro principi che possono guidare il dialogo e le azioni necessari per portare avanti queste raccomandazioni:



- **Le scuole dovrebbero essere protette in quanto spazi in cui studenti e studentesse incontrano sfide e possibilità non disponibili altrove.** Se le scuole non esistessero, dovremmo inventarle. Dovremmo assicurarci che le scuole riuniscano gruppi diversi di persone perché imparino da e con gli altri.

- **La costruzione di competenze collettive dovrebbe guidare la riprogettazione delle scuole.** Le architetture scolastiche, gli spazi, i tempi/orari e i gruppi di studenti e studentesse dovrebbero essere progettati per costruire le capacità degli individui di lavorare insieme. Le culture collaborative dovrebbero pervadere l'amministrazione e la gestione delle scuole, così come le relazioni tra le scuole.
- **Le tecnologie digitali dovrebbero servire a sostenere – e non a sostituire – le scuole.** Dovremmo sfruttare gli strumenti digitali per migliorare la creatività e la comunicazione di studenti e studentesse. Quando l'intelligenza artificiale e gli algoritmi digitali vengono introdotti nelle scuole, dobbiamo assicurarci che non riproducano semplicemente gli stereotipi e i sistemi di esclusione esistenti.
- **Le scuole dovrebbero modellare i futuri a cui aspiriamo garantendo i diritti umani e diventando esempi di sostenibilità e neutralità carbonica.** Agli studenti e alle studentesse dovrebbe essere affidato il compito di fare da guida per rendere più ecologico il settore dell'educazione. Dovremmo assicurarci che tutte le politiche educative sostengano e promuovano i diritti umani.

Nel definire un nuovo contratto sociale per l'educazione, tutti, ovunque, dovrebbero potersi ispirare a questi quattro principi guida relativi alla salvaguardia e alla trasformazione della scuola, una delle istituzioni educative più essenziali e potenti dell'umanità.

Capitolo 7

L'educazione attraverso tempi e spazi diversi

 La Città diventa educativa attraverso la necessità di educare, imparare, insegnare, conoscere, creare, sognare e immaginare che tutti noi – uomini e donne – che ne occupiamo i campi, le montagne, le valli, i fiumi, le strade, le piazze, le fontane, le case, gli edifici, lasciamo su tutto l'impronta di un certo tempo e stile, il gusto di una certa epoca... La Città è noi e noi siamo la Città. 

Paulo Freire, *Politics and education*, 1993.

In un nuovo contratto sociale per l'educazione, dovremmo godere ed espandere le opportunità educative arricchenti che incontriamo nel corso della nostra vita e in diversi spazi culturali e sociali.

Oggi molti pensano che l'educazione si rivolga principalmente ai bambini, alle bambine e ai giovani, con l'obiettivo di prepararli alla vita adulta. In gran parte del dibattito pubblico si presuppone che "educazione" sia sinonimo di istituzioni specializzate che operano a una relativa distanza dalle famiglie di studenti e studentesse e dalla società. Gli ambienti specializzati si sono dimostrati utili per salvaguardare tempi e spazi dedicati all'insegnamento e all'apprendimento collettivi. L'educazione nelle scuole è diventata un'importante dimensione spazio-temporale dell'esperienza umana, con le proprie caratteristiche distintive. Dare la priorità ai bambini, alle bambine e ai giovani è stato essenziale per favorire l'uguaglianza e l'accesso alle opportunità.

Tuttavia, una discussione sull'educazione che si limiti alle sole istituzioni formali non comprende le ricche possibilità educative che esistono, trasversalmente, all'interno della società nel suo complesso. Un principio fondamentale del contratto sociale per l'educazione proposto in questo Rapporto è il diritto all'educazione per tutti nel corso dell'intera vita: riconosce il fatto che, così come l'apprendimento non finisce mai, anche l'educazione deve essere ulteriormente estesa e arricchita in ogni tempo e spazio. Questo principio ha vaste implicazioni a tutti i livelli della società e della nostra vita collettiva: per le nostre comunità, le città, i villaggi e i Paesi, per il nostro *ethos* nazionale e i nostri sistemi culturali, e per le nostre comunità regionali e internazionali. Il lavoro, la cura, il tempo libero, le attività artistiche, le pratiche culturali, gli sport, la vita civica e comunitaria, l'azione sociale, le infrastrutture, l'impegno digitale e mediatico: oltre a innumerevoli altre, queste sono tutte le opportunità di apprendimento potenzialmente educative, pedagogiche e significative per i nostri futuri condivisi. Un nuovo contratto sociale per l'educazione deve prevedere la necessità e il valore di culture dinamiche di apprendimento in ogni tempo e spazio.

Uno dei nostri compiti principali è ampliare la riflessione su dove e quando si svolge l'educazione. Questa sfida, ora urgente, è stata sollevata cinquant'anni fa nel Rapporto della Commissione Faure, che ha delineato una visione della *Cité éducative* nel tentativo di ripensare i sistemi educativi. Tradotta in altre lingue in vari modi (per esempio, in inglese come *learning society*, "città educativa" in italiano), la "città" in questo caso è una metafora di uno spazio che comprende tutte le possibilità e le potenzialità, soprattutto se interconnesse. Si basa sull'idea che dobbiamo pensare in modo olistico alla ricchezza e alla diversità degli spazi e delle imprese sociali che sostengono l'educazione, nonché ai soggetti coinvolti.

I modelli consolidati di oggi concepiscono ancora generalmente l'inizio dell'educazione a 5 o 6 anni di età e la fine circa un decennio dopo. Questo intervallo temporale si è ampliato nel corso degli anni e si sono compiuti molti sforzi per estendere l'impegno educativo alla prima infanzia – con attenzione persino ai e alle lattanti, ai bambini e alle bambine fino ai tre anni – e agli adulti per l'intero arco della vita. Nel primo caso, l'educazione della prima infanzia è vista come un essenziale momento educativo a pieno titolo, anche se spesso viene ancora inquadrata come preparazione "pre-primaria" alla scolarizzazione. Nel secondo caso, spesso nella prospettiva delle "seconde opportunità" o della riqualificazione sul posto di lavoro e della formazione tecnica e professionale, l'educazione degli adulti è diventata centrale nelle politiche e nelle strategie educative della

maggior parte dei Paesi del mondo, sebbene sia ancora spesso inquadrata come un'estensione della scuola.

Intendiamo dire che i modelli educativi basati sul "formato scolastico" hanno spesso finito per prevalere sul modo di educare i bambini e le bambine più piccoli e gli adulti, riducendo la possibilità di forme di educazione diverse e distinte. È vero che esiste una lunga tradizione di resistenza a estendere il "formato scolastico" a gruppi con età e caratteristiche specifiche che, proprio per questo, devono avere processi e contesti educativi diversi.

Nel caso dell'educazione della prima infanzia, questa tradizione è ben consolidata e adotta strategie educative diverse, fortemente incentrate sulla valorizzazione della sperimentazione e del benessere, nonché delle dimensioni affettive, sensoriali e relazionali. Molti ritengono addirittura che la trasformazione della scuola, intesa come una nuova organizzazione degli spazi e dei tempi, dovrebbe ispirarsi ai modelli più aperti e flessibili dell'educazione della prima infanzia.

Nel caso dell'educazione degli adulti, questa tradizione è ancora più evidente, con innumerevoli proposte nel corso dei decenni per "descolarizzarla", cioè per adottare forme e processi che rispettino l'autonomia degli adulti, le loro esperienze di vita e di lavoro e l'apprendimento svolto al di fuori dei contesti scolastici formali. Si tratta di proposte educative emancipatrici, che lottano contro i sistemi di disumanizzazione, oppressione o colonizzazione e che cercano di responsabilizzare gli adulti nel loro rapporto con l'educazione.

Tuttavia, nonostante queste forme di resistenza, è impossibile negare che il "formato scolastico" si sia esteso all'educazione della prima infanzia e all'educazione degli adulti, in particolare con l'egemonia delle tendenze all'apprendimento permanente nell'arco di tutta la vita. Per pensare a come sarà l'educazione all'avvicinarsi del 2050, dobbiamo comprendere l'importanza di tutti gli spazi, di tutti i tempi e di tutte le forme di educazione. Questo non significa però trasformare il mondo in un'immensa aula scolastica. Il cambiamento fondamentale di mentalità che dobbiamo attuare consiste nel comprendere che le società odierne hanno innumerevoli opportunità educative, attraverso la cultura, il lavoro, i *social media* e il digitale, da valorizzare di per sé e da costruire come importanti opportunità educative. Nei prossimi trent'anni, uno degli aspetti centrali del nuovo contratto sociale per l'educazione sarà comprendere come l'educazione sia intrecciata con la vita. Così, se da un lato difendiamo la scuola come spazio-tempo unico per l'educazione, dall'altro dobbiamo estendere la nostra visione a tutti gli spazi e i tempi della vita.

Questo capitolo inizia esaminando la molteplicità di luoghi e opportunità educativi esistenti, sostenendo che dovremmo indirizzare i nostri sforzi ad assicurarci che sostengano l'inclusione e la capacità di reagire alle nuove sfide. Si analizza poi il ruolo essenziale che gli Stati svolgono nel garantire l'attuazione del diritto all'educazione, nonché la necessità di governare gli spazi digitali per garantire che la tecnologia sostenga la re-immaginazione dell'educazione in modi che serviranno ai nostri futuri condivisi. Anche la biosfera terrestre è uno spazio educativo vitale che

Se da un lato difendiamo
la scuola come spazio-
tempo unico
per l'educazione, dall'altro
dobbiamo estendere
la nostra visione a tutti
gli spazi e i tempi della vita.

non deve essere trascurato. Il capitolo si conclude con una serie di principi guida per il dialogo e l'azione, in vista del 2050, di particolare interesse sia per i governi sia per le organizzazioni della società civile, tra cui: sottolineare l'importanza dell'educazione inclusiva per gli adulti; immaginare nuovi spazi di apprendimento; rafforzare i finanziamenti; ampliare il diritto all'educazione.

Orientare le opportunità educative verso l'inclusione e la sostenibilità

Per funzionare al meglio, la *governance* dell'educazione deve riconoscere e apprezzare la capillarità, la capacità di osmosi e l'ubiquità delle istituzioni educative, delle istituzioni sociali e delle relazioni temporali. Tuttavia, garantire che questi diversi attori si facciano fautori dell'inclusione e della sostenibilità richiede collaborazione e impegni per assicurare che le opportunità educative, formali o non formali, rimangano accessibili a tutti.

Un'etica dell'inclusione deve guidare il nostro lavoro collettivo per governare l'educazione, ispirandosi ai principi della progettazione inclusiva. Il punto di partenza deve essere rappresentato da coloro che sono tipicamente tra i più emarginati e dai contesti più fragili e precari. Senza valori chiari e inclusivi, gli ecosistemi educativi possono diventare malsani e patologici. Questioni di potere, privilegio, sfruttamento e oppressione possono insinuarsi in qualsiasi relazione educativa. Troppo spesso i progetti e le istituzioni educative producono fallimenti ed esclusioni; i gruppi etnici, le popolazioni indigene e altri gruppi emarginati possono essere espulsi dall'educazione formale, più che abbandonarla. I rifugiati e le persone con disabilità possono essere particolarmente svantaggiati. Un approccio più ampio ai sistemi educativi pone un chiaro accento sulle reazioni a catena e sugli effetti interconnessi tra istituzioni, attori e spazi, rendendo questi fallimenti più difficili da ignorare.

Il ruolo dei governi e degli Stati

Esiste un consenso globale sul fatto che l'educazione è un diritto umano fondamentale e che gli Stati e le società hanno una particolare responsabilità nel garantire che questo diritto si attui per tutti i bambini e le bambine, i giovani, gli adulti. Di conseguenza, i governi e gli Stati svolgono un ruolo cruciale negli ecosistemi educativi e hanno responsabilità significative per le quali devono essere chiamati a rispondere.

Sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, il diritto all'educazione è stato ulteriormente elaborato in diversi trattati giuridicamente vincolanti per gli Stati. Tra questi, la Convenzione contro la discriminazione nell'educazione (CADE) del 1960 e l'articolo 13 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (ICESCR) del 1966. In quest'ultimo, tutti gli Stati parte hanno concordato che l'educazione debba consentire a tutte le persone di partecipare efficacemente a una società libera e promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia tra tutte le Nazioni.

Secondo il diritto internazionale vigente, gli Stati parte hanno la responsabilità di rendere l'educazione primaria gratuita e obbligatoria. L'educazione secondaria, nelle sue diverse forme, dovrebbe essere generalmente disponibile e accessibile a tutti. L'educazione superiore deve essere ugualmente accessibile a tutti sulla base delle capacità individuali. Gli Stati hanno tre obblighi riguardo al diritto all'educazione: adempiere, rispettare e proteggere. L'obbligo di *adempiere* comprende il dovere di facilitare e fornire l'educazione, mentre l'obbligo di *rispettare* implica la prevenzione contro misure che ne minano il diritto. Infine, ma non meno importante, gli Stati hanno l'obbligo di *proteggere* e impedire a terzi di interferire con il diritto all'educazione.

Il diritto all'educazione è strettamente collegato ad altri diritti umani. In questo senso, in quanto garanti dei diritti, gli Stati hanno la responsabilità di compiere sforzi intersettoriali per creare le condizioni necessarie a consentire e facilitare l'apprendimento a tutti i bambini e le bambine, i giovani. Ciò significa garantire l'accesso a diritti fondamentali come il diritto all'acqua e all'igiene, a una sana alimentazione e nutrizione, alla protezione sociale, a vivere in un ambiente familiare e comunitario stabile e sano che favorisca il benessere emotivo e fisico e a vivere liberi da ogni forma di violenza.

Fin dai primi anni 2000, i Relatori speciali delle Nazioni Unite sul diritto all'educazione hanno definito l'educazione un bene pubblico che tutela gli interessi collettivi della società. Anche il Consiglio per i diritti umani delle Nazioni Unite riconosce l'educazione come bene pubblico nelle risoluzioni del 2005 e del 2015 sul diritto all'educazione. Nel 2015, il documento *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action* fu adottato dai rappresentanti di oltre 160 Paesi, in occasione del Forum mondiale dell'Educazione. Questo documento ribadisce che l'educazione è «un diritto umano fondamentale e la base per garantire la realizzazione di altri diritti». Riafferma inoltre che «l'educazione è un bene pubblico, di cui lo Stato è portatore di doveri» e considera lo Stato essenziale nella definizione e nell'applicazione di principi e norme.

I governi svolgono un ruolo fondamentale nel garantire che gli ecosistemi educativi sostengano l'educazione come bene pubblico. Come detto in precedenza, occorre un approccio che richiede uno sforzo collaborativo globale. La responsabilità di rinnovare l'educazione come bene comune ricade su tutti gli educatori e le educatrici, tutte le scuole, tutti i programmi educativi, ovunque. Va inoltre ricordato che, in molti casi nel mondo, una serie di attori statali e non statali assicurano insieme la natura pubblica dell'educazione pubblica.

Gli Stati hanno la responsabilità fondamentale di garantire che i sistemi educativi siano finanziati in modo adeguato ed equo per soddisfare le esigenze dei loro cittadini e delle loro cittadine e di coloro che vivono sotto la loro protezione. Devono raccogliere finanziamenti pubblici adeguati attraverso politiche fiscali che garantiscano che la ricchezza privata non venga trasferita in paradisi fiscali *offshore*, ma contribuisca in modo appropriato al bene pubblico. I governi devono spendere queste risorse in modo equo ed efficiente per realizzare il diritto di tutti all'educazione.

Gli Stati svolgono anche un ruolo-chiave nella regolamentazione dell'offerta educativa, assicurando che tutti i fornitori all'interno di un determinato ecosistema rispettino i diritti umani ed erogino esperienze di apprendimento sicure e di buona qualità.

Gli Stati hanno la responsabilità fondamentale di garantire che i sistemi educativi siano finanziati in modo adeguato ed equo.

Infine, gli Stati devono garantire che l'educazione risponda ai bisogni dei cittadini, delle cittadine e delle altre persone che vivono all'interno dei loro confini territoriali, in particolare ai bisogni di chi è storicamente escluso o emarginato. Una buona *governance* dei sistemi educativi richiede il coinvolgimento dei cittadini, delle cittadine e delle altre parti interessate nel processo decisionale e nel dialogo, e implica la necessità di una maggiore trasparenza e responsabilizzazione a tutti i livelli.

Nel caso dei popoli indigeni, si applicano ulteriori disposizioni. La Dichiarazione delle Nazioni Unite sui Diritti dei Popoli Indigeni afferma che, oltre ad avere il diritto di accedere a tutti i livelli e a tutte le forme di educazione garantiti dallo Stato, i popoli indigeni hanno il «diritto di istituire e controllare i loro propri sistemi e istituzioni educativi impartendo l'educazione nelle loro lingue, in una maniera consona ai propri metodi culturali di insegnamento e apprendimento».

Con l'aumento delle migrazioni forzate in tutto il mondo – in particolare lo spostamento di popolazioni umane a causa delle pressioni del cambiamento climatico – è necessario prestare particolare attenzione ai rifugiati che non godono della protezione di uno Stato. Gli organismi internazionali e una maggiore cooperazione internazionale sono essenziali per garantire il diritto all'educazione in tali situazioni, che si prevede non potranno che diventare sempre più frequenti.

Governare gli spazi di apprendimento digitali

Se ben utilizzata, la tecnologia può sostenere il carattere pubblico, l'inclusività e gli scopi comuni dell'educazione. Le logiche alla base delle tecnologie digitali sono molteplici, alcune con un grande potenziale emancipatore, altre con grandi impatti e rischi. Da questo punto di vista, la "rivoluzione digitale" non è diversa dalle altre grandi rivoluzioni tecnologiche del passato, come quella agricola o industriale. I grandi benefici collettivi sono stati accompagnati da un preoccupante aumento delle disuguaglianze e dell'esclusione. La sfida consiste nell'orientarsi tra questi effetti misti e nell'indirizzarne gli esiti futuri.

È necessario garantire che le decisioni chiave sulle tecnologie digitali in relazione all'educazione e alla conoscenza siano prese nella sfera pubblica e guidate dal principio dell'educazione come bene pubblico e comune. Ciò implica affrontare la questione del controllo delle infrastrutture digitali da parte di organizzazioni private e difendersi dall'accaparramento e accentramento antidemocratici del patrimonio comune di conoscenze digitali che sempre più spesso si registrano negli ecosistemi dell'educazione.

Se, da un lato, negli ultimi decenni le piattaforme digitali hanno dato un certo contributo alla conoscenza, all'educazione e alla ricerca, dall'altro, i benefici sociali che ne sono derivati sono stati per lo più secondari rispetto ai modelli imprenditoriali dell'industria tecnologica, basati in gran parte sulla pubblicità. Google/Alphabet, per esempio, è diventato uno dei più importanti intermediari della sfera pubblica digitale, in quanto mira a espandere la sua portata nella nostra vita pubblica digitale. Alcuni dei suoi servizi più significativi per l'educazione, come Google Scholar e Google Classroom, non generano in realtà alcun introito pubblicitario e comportano costi considerevoli, finché Google riterrà che sia nel suo interesse sostenerli. Ciò rappresenta una posizione estremamente precaria per le infrastrutture digitali da cui l'educazione sta diventando sempre più dipendente.

Considerato il lunghissimo elenco di altri servizi di Google che, trovandosi in una situazione simile, alla fine sono stati disattivati, è del tutto giustificata la preoccupazione per la fragilità complessiva dell'attuale assetto. La chiusura nel 2020 e nel 2021 di molti centri universitari a causa della pandemia da COVID-19 ha fatto sì che anche gli studiosi di alcune delle università più ricche e benestanti del pianeta avessero accesso ai materiali solo grazie alle decisioni interne di Google sui vantaggi di un servizio come Google Scholar. Nei suoi molti anni di esistenza, Google Scholar non è cambiato molto né sono state aggiunte nuove funzioni sostanziali, e ciò rivela la scarsa priorità che occupa nell'agenda generale dell'azienda. Questo dovrebbe servire a mettere in guardia sulla precarietà delle infrastrutture di apprendimento gestite da organizzazioni private e a indurci a chiedere se esistano modelli più duraturi di infrastrutture digitali pubbliche affidabili per i nostri futuri di educazione pubblica.

La gratuità delle piattaforme digitali per il pubblico dipende anche, in gran parte, dall'estrazione massiccia e sistematica dei dati personali degli utenti, una merce così redditizia da essere paragonata al "nuovo petrolio". Inizialmente, questi dati venivano raccolti con l'intento esplicito di utilizzarli per vendere pubblicità. In seguito, le piattaforme dei servizi digitali hanno scoperto che una parte di questo enorme archivio di dati degli utenti, in continua espansione, è utile non solo per creare e migliorare servizi e prodotti commerciali, ma anche per ingegnerizzare idee, opinioni e preferenze attraverso l'intelligenza artificiale e l'apprendimento automatico (*machine learning*).

Ciò ha inaugurato una corsa per la supremazia nell'intelligenza artificiale tra le più grandi aziende del mondo, desiderose di emergere vittoriose nella lotta per le quote di mercato. Di conseguenza, l'economia digitale di oggi è guidata da un imperativo estrattivista, che sancisce la proliferazione di sensori, algoritmi e reti in domini e sacche della vita precedentemente *off limits* agli occhi sia delle aziende sia dei privati, come i lettori di e-book, i *browser* di Internet e gli *smartwatch*. Molti hanno la sensazione di vivere in un'epoca di sorveglianza onnipresente e continua, con vaste conseguenze politiche e ripercussioni agghiaccianti sulla libertà di espressione e sul senso di autonomia intellettuale delle persone. Le ansie associate alla sorveglianza creano invisibili ostacoli autocensori all'attività creativa e inducono a porsi dubbi inquietanti se la lettura di un libro pericoloso o provocatorio possa avere gravi ripercussioni sulla propria reputazione, che oggi è spesso una conseguenza diretta delle nostre azioni online.

Effetti e ansie simili possono prodursi quando la sorveglianza e l'estrattivismo si estendono ai nostri ecosistemi educativi. La continua normalizzazione della sorveglianza – soprattutto se i sistemi educativi vi abitano i bambini e le bambine fin dalla più tenera età – ci mette sulla traiettoria di una radicale erosione del concetto di dignità umana e di un massiccio indebolimento del diritto umano alla *privacy* e alla libera espressione, come sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

La preoccupazione per la protezione dei dati di studenti, studentesse e insegnanti deve essere presente in qualsiasi discussione sul ruolo delle piattaforme digitali negli ecosistemi dell'educazione. La facilità di acquisizione, archiviazione e monitoraggio dei dati negli spazi digitali può contribuire a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Sono però necessari protocolli e regole adeguati per proteggere studenti, studentesse, e insegnanti dagli abusi. Un'etica della trasparenza dovrebbe guidare le politiche sui dati, con l'impostazione predefinita di rendere anonimi i dati in modo che le persone non possano essere danneggiate.

Uno dei motivi per cui le piattaforme digitali, con la loro modalità algoritmica di trattamento della conoscenza, sono diventate *leader* in così tanti settori, compresi gli ecosistemi educativi, ha a che fare con l'assenza di una risposta pubblica praticabile alla sfida di organizzare e processare sistematicamente il volume in rapida crescita di conoscenze globali. Di conseguenza, anche gli esperti devono ora affidarsi ai servizi di intermediazione delle piattaforme digitali, che rendono le loro opinioni qualificate e informate ostaggio dei capricci dell'algoritmo gestionale della piattaforma su cui pubblicano. Trovare soluzioni a lungo termine a problemi come le *fake news* e la crisi di fiducia nella scienza e nelle istituzioni pubbliche, di cui siamo attualmente testimoni in molti ambiti, richiede il nostro impegno informato e collettivo con la verità e la competenza, e la democratizzazione del trattamento della conoscenza.

Questi numerosi esempi sottolineano la fragilità delle infrastrutture digitali dell'educazione.

La strategia più adatta per indirizzare la rivoluzione digitale verso il sostegno all'educazione come bene comune è garantire la sua democratizzazione all'interno di una solida sfera pubblica.

Sebbene si possano e si debbano progettare strumenti digitali migliori, la strategia più adatta per indirizzare la rivoluzione digitale verso il sostegno all'educazione come bene comune è garantire la sua democratizzazione all'interno di una solida sfera pubblica. Molte comunità digitali e le prime tecnologie di Internet sono state sviluppate attraverso sforzi collaborativi e *open source*. Il continuo sviluppo delle tecnologie digitali nell'educazione in direzioni guidate dalla sostenibilità, dalla giustizia e dall'inclusione richiederà l'azione dei governi, il sostegno della società civile e un ampio impegno pubblico a trattare l'educazione non come un'arena per il profitto, ma come uno spazio per l'investimento pubblico in futuri sostenibili, giusti e di pace.

Imparare con il pianeta vivente

Dobbiamo ampliare la nostra concezione dei contesti in cui avviene l'apprendimento oltre gli spazi e le istituzioni incentrate sull'essere umano, per includere anche i parchi, le vie cittadine, i sentieri rurali, i giardini, le zone selvagge, i terreni agricoli, le foreste, i deserti, i laghi, le zone umide, gli oceani e tutti gli altri luoghi in cui si svolge la vita nella dimensione non umana.

Gli esseri umani fanno parte di un pianeta Terra vivente. Molte culture indigene antiche hanno una visione adeguatamente ampia sulla formazione di relazioni reciprocamente vantaggiose tra esseri umani e non umani. La biosfera è un importante spazio di apprendimento. Il fatto che oggi le terre governate dagli indigeni ospitano circa l'80% della biodiversità mondiale è di per sé sufficiente a dimostrare che le prospettive indigene hanno molto da insegnare a tutti su un'educazione attenta al pianeta.

Le conoscenze e gli insegnamenti indigeni basati sulla terra e sull'acqua, così come molte cosmologie africane e asiatiche, postulano relazioni in cui i non umani sono intesi non solo come esseri con i propri diritti, ma come educatori, educatrici e insegnanti da cui gli esseri umani possono

imparare relazionandosi. In alcune tradizioni, gli elementi del mondo non umano sono considerati più antichi, più saggi e meritevoli di rispetto, e si riconosce che hanno molto da insegnarci.

Anche nelle tradizioni educative occidentali si sono affrontate spesso alcune di queste questioni nel corso del tempo. I campi dell'educazione sul posto, ambientale, all'aperto ed esperienziale hanno cercato di far sì che il mondo naturale e l'ambiente fossero presenti come co-partecipanti nei processi di apprendimento. Tuttavia, questo approccio ha spesso posizionato l'ambiente al servizio dell'apprendimento degli studenti e delle studentesse. Accade spesso che attraverso questi incontri gli studenti e le studentesse imparino cose importanti che altrimenti non apprenderebbero. In molti casi, poi, la relazione uomo-natura non è vista come reciproca e interdipendente. Né si tratta necessariamente di un rapporto in cui gli esseri non umani sono considerati insegnanti dotati di capacità di agire proprie. Forme più recenti di educazione ambientale e sul posto si discostano da questa posizione. La metafora di una rinaturalizzazione dell'educazione (*rewilding*), tratta dalla conservazione e dal recupero ambientali, è particolarmente promettente in relazione all'idea di costruire l'educazione in modi nuovi.

Molti degli incontri pedagogici che stanno emergendo attraverso il dialogo tra i numerosi sistemi di conoscenza e le cosmologie del mondo sono altrettanto promettenti per riformulare la relazione tra l'educazione e il pianeta vivente come una relazione di co-evoluzione e co-emergenza con il mondo. Gli esseri umani devono considerarsi esseri ecologici, non solo sociali. I principi di tutela ambientale che ci pongono come "custodi" e "protettori" della natura presuppongono ancora una divisione tra gli esseri umani e il loro ambiente. Il nostro immaginario ecologico deve posizionarci pienamente all'interno del pianeta vivente.

Le crisi ecologiche provocate dall'uomo richiedono un ripensamento del o della discente che è al centro di un'educazione orientata a scopi comuni. L'educazione non può puntare solo su discenti cosmopoliti idealizzati che si sentano a proprio agio e competenti in un mondo interconnesso, cioè i cosiddetti "discenti del XXI secolo" immaginati da un'educazione che di solito si concentra solo sullo sviluppo umano. Affinché l'educazione appoggi futuri giusti e sostenibili, dobbiamo promuovere una coscienza planetaria. Al centro dell'educazione occorre porre i e le discenti che si assumono la responsabilità di creare il mondo *con* gli altri esseri. Questa prospettiva ha implicazioni per la pratica educativa in quasi tutti i settori. L'educazione alla cittadinanza globale, in particolare, deve essere in sintonia con questa coscienza planetaria.

Riequilibrare le nostre relazioni con il pianeta vivente richiede di re-imparare le nostre interdipendenze e di re-immaginare il nostro posto e la nostra azione umana. Molte culture sanno da secoli o millenni che non possiamo separare l'umanità dal resto del pianeta. Per esempio, il concetto quechua di "sumak kawsay" accorda diritti alla natura e descrive uno stile di vita ecologicamente equilibrato. I principi di relazionalità (*lo sono perché noi siamo*) della filosofia bantu nguni dell'*ubuntu* hanno molto da offrire, così come l'etica buddhista della *karuna* (compassione), per citare solo alcuni esempi delle ricche risorse culturali a cui l'umanità può attingere.

Altre società stanno ancora affrontando, a volte dolorosamente, le nostre interdipendenze umane e planetarie condivise. Come vivremo nel 2050 come parte della Terra attraverso principi di armonia, benessere e giustizia? A livello globale non abbiamo ancora tutte le risposte.

Un'educazione radicata nella vita nella sua totalità deve essere uno degli strumenti chiave per elaborare insieme delle soluzioni.

Estendere il periodo di apprendimento

A mano a mano che un numero sempre maggiore di persone vive una vita più lunga e più sana, cambieranno i modi in cui l'educazione si relaziona con la vita. Le esigenze, le priorità e le modalità educative si modificano quando avvengono variazioni nell'equilibrio tra giovani e anziani, nella percentuale di persone in età lavorativa e nel tipo di lavoro di cura e assistenza (retribuito e non) che viene svolto, da chi e quando. Di fatto, questi temi gettano una luce intensa sugli assunti di base delle nostre società su che cosa significhi produrre valore.

Educazione e cura lungo tutto l'arco della vita

Si tende sempre di più a riconoscere che il nostro benessere e la nostra sicurezza economica non derivano solo dall'economia formale. Il lavoro retribuito è una parte, ma il lavoro svolto all'interno delle famiglie per prendersi cura delle persone non è certo meno importante. Questo include il lavoro di accudire bambini, bambine e anziani, la produzione e la preparazione del cibo, la costruzione di un riparo e, in molte aree di stress ecologico, la raccolta dell'acqua. Le donne e le ragazze portano il carico maggiore in termini di sostegno alle famiglie, alle comunità, alla salute, alla sicurezza alimentare, persino alla salute dell'ambiente e dell'ecosistema, e ricevono scarso riconoscimento o appoggio per il loro contributo enorme ed essenziale.

Nei prossimi trent'anni, interazioni complesse modificheranno l'equilibrio tra tutti questi tipi di attività di "approvvigionamento" in modi diversi a livello regionale e locale. In alcune aree, il miglioramento delle condizioni di salute e/o la carenza di manodopera possono generare opportunità e richieste affinché gli adulti più anziani rimangano più a lungo nella forza lavoro. In altri casi, le sfide dell'assistenza agli anziani possono essere parallele a quelle dell'accudimento dei bambini e delle bambine che hanno caratterizzato gli ultimi tre decenni, quando le donne sono entrate in numero crescente nella forza lavoro. Potrebbero emergere nuove forme di famiglia se la vita cooperativa e il sostegno della famiglia allargata diventassero più significativi in più parti del mondo. Tutto ciò significa che la capacità delle persone di costruire e formare relazioni di cura solide e durature è anche un problema educativo per i e le discenti di tutte le età.

Imparare a prendersi cura, e a fare della cura una caratteristica dell'educazione intrecciata con la vita, non è semplicemente una qualità "piacevole da avere". Se guardiamo al 2050 e oltre, assume una logica ben più pressante. L'educazione che sostiene il lavoro quotidiano di preparazione e talvolta di coltivazione del cibo e l'educazione che sostiene il nutrimento e il mantenimento dei corpi e delle famiglie devono avere la priorità. È questa la prospettiva più ampia sull'apprendimento verso cui ci spinge una forte comprensione dell'educazione intesa come in stretta relazione con la vita e svolta in spazi e tempi diversi.

L'apprendimento e l'educazione degli adulti come progetto emancipatorio

Negli ultimi decenni, il principio dell'apprendimento permanente è diventato centrale nella formulazione delle politiche educative in tutto il mondo. L'OSS/SDG 4, per esempio, ci invita a «garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti».

Esiste una forte tradizione emancipatoria di educazione e apprendimento degli adulti, che si riflette nelle potenzialità che essa libera negli individui e nei suoi effetti sulla partecipazione dei cittadini e delle cittadine in generale. Tuttavia, negli ultimi anni questa tradizione è stata sminuita da un'eccessiva attenzione alle dimensioni professionali e alle competenze dell'apprendimento permanente. In sostanza, quello che era uno dei più importanti "diritti" degli adulti – soprattutto di quelli che non avevano avuto pieno accesso all'educazione nelle prime fasi della vita – è diventato per molti un "obbligo", in quanto viene richiesto alle persone di tenersi aggiornate e impiegabili. Il risultato è una logica permanente di qualificazione e riqualificazione.

L'educazione degli adulti dovrà andare ben oltre l'apprendimento permanente ai fini del mercato del lavoro.

L'apprendimento e l'educazione degli adulti dovranno avere un aspetto molto diverso tra una generazione. Con il cambiamento delle nostre economie e società, l'educazione degli adulti dovrà andare ben oltre l'apprendimento permanente ai fini del mercato del lavoro. Occorre collegare le opportunità di cambiamento di carriera e di riqualificazione a una più ampia riforma di tutti i sistemi educativi che enfatizzi la creazione di percorsi multipli e flessibili. Come l'educazione in tutti gli ambiti, anziché essere reattiva o adattiva (ai cambiamenti dei mercati del lavoro, alla tecnologia o all'ambiente), l'educazione degli adulti deve essere riconcettualizzata intorno a un apprendimento che sia veramente trasformativo.

Guardando all'orizzonte del 2050 e oltre, è possibile anticipare una serie di profondi cambiamenti nell'educazione degli adulti. Alcuni prevedono che molto presto la durata della vita umana potrebbe superare regolarmente i cento anni. Lasciando da parte l'espansione radicale della longevità umana, il fatto che già oggi molti vivano più a lungo rende ancora più necessario ripensare il momento in cui deve avvenire l'educazione. In alcune aree della Terra, quattro generazioni vivranno insieme nello stesso spazio-tempo, come mai si era visto nella storia. I concetti culturali di età adulta e maturità saranno messi in discussione. Cambieranno le abitudini di vita e il nostro rapporto con il lavoro e il tempo libero. È già comunemente accettato che i posti di lavoro e la natura dell'occupazione possono cambiare radicalmente nell'arco della vita lavorativa di un singolo individuo. Dobbiamo riconoscere che anche la vita civica e politica cambia nell'arco di una vita e forse lo farà sempre di più in futuro. Le nuove coscienze ecologiche e il nuovo modello di umanesimo, auspicati in questo Rapporto, sono esempi di nuove questioni relative all'educazione che devono essere affrontate da discenti di ogni grado, a prescindere dall'età. Con l'avanzare del XXI secolo, le politiche educative dovranno spostare il *focus* sull'intero arco della vita e prestare particolare attenzione agli adulti e agli anziani.

Una seconda dimensione, che fa parte della migliore tradizione dell'apprendimento permanente, riguarda l'idea della partecipazione e dell'inclusione dei gruppi vulnerabili, spesso esclusi

dalle opportunità educative. La partecipazione e l'inclusione vanno di pari passo con le visioni emancipatorie dell'educazione degli adulti, che includono la valorizzazione dell'apprendimento informale, cioè le conoscenze e le competenze acquisite al di fuori dei contesti scolastici formali. Le politiche di educazione degli adulti dovranno riconoscere l'apprendimento informale lungo tutto l'arco della vita come parte della priorità all'inclusione e alla partecipazione.

Infine, chi si occupa di educazione degli adulti deve confrontarsi con i modi in cui la partecipazione è sempre più mediata e consentita dai mezzi digitali. Se da un lato le generazioni più giovani sono esposte al mondo digitale fin dalla tenera età, dall'altro anche le generazioni più anziane avranno bisogno di questi strumenti per continuare a sviluppare e costruire conoscenze. L'educazione degli adulti dovrebbe promuovere un ampio accesso ai media digitali e sostenere con forza le agende del movimento *open access* e *open source*. Il rafforzamento dell'alfabetizzazione scientifica e la lotta a tutte le forme di disinformazione sono elementi centrali di qualsiasi strategia educativa degli adulti per il presente e il futuro.

L'apprendimento e l'educazione degli adulti svolgono molteplici ruoli. Aiutano le persone a trovare la propria strada attraverso una serie di problemi e aumentano le competenze e la capacità di agire. Consentono alle persone di assumersi maggiori responsabilità per il proprio futuro. Inoltre, aiutano gli adulti a comprendere e a criticare i paradigmi e i rapporti di potere in evoluzione e ad avanzare in direzione della creazione di un mondo giusto e sostenibile. Un orientamento al futuro dovrebbe definire l'educazione degli adulti – e l'educazione in ogni periodo dell'esistenza – come un'educazione intrecciata con la vita. Gli adulti sono responsabili del mondo in cui vivono e del mondo del futuro. La responsabilità verso il futuro non può essere semplicemente trasferita alle prossime generazioni. È necessaria un'etica condivisa di solidarietà intergenerazionale.

Ampliare il diritto all'educazione

Date le grandi sfide che ci aspettano, è sempre più urgente che gli educatori e le educatrici, i governi e la società civile portino avanti le proposte di cui sopra per amministrare correttamente l'educazione in tempi e spazi diversi. Quello che viene proposto non è un modello utopico, ma piuttosto una strategia concreta di sopravvivenza per la specie umana. L'educazione avrà il compito di riconnetterci con il significato profondo e la gioia di vivere, di cui l'apprendimento è parte fondamentale.

Questo Rapporto afferma la necessità di pensare all'educazione nella globalità della vita. Per quanto importante, l'educazione nelle istituzioni come le scuole e le università non dovrebbe essere vista come l'unica forma possibile. L'educazione al suo meglio è un processo collettivo che riconosce il valore dell'apprendimento tra pari, intergenerazionale e interculturale. Questa dimensione sociale sottolinea la necessità di imparare a prendersi cura gli uni degli altri, delle nostre comunità e del pianeta. Tali processi collettivi e dimensioni sociali devono esistere nelle scuole e nelle università, ma non solo.

Se guardiamo al 2050, diventerà sempre più importante che il diritto all'educazione non sia limitato dalla concezione convenzionale di quando e dove avviene. Il diritto all'educazione dovrà

applicarsi più chiaramente a tutte le persone, non solo ai bambini e alle bambine, ai e alle giovani. Dovrà riguardare più chiaramente l'educazione che si svolge in una molteplicità di luoghi, e non solo nelle aule e nelle scuole.

Il ricorso alla radio e alla televisione per sostenere il proseguimento dell'apprendimento accademico degli studenti e delle studentesse durante la chiusura delle scuole per la pandemia da COVID-19 ci ricorda l'importanza di questi media per l'educazione, la cultura e la conoscenza generale, soprattutto per gli studenti e le studentesse che non hanno accesso a materiali *online* e a dispositivi *smart*. La crisi da COVID-19 ha anche rivelato l'enorme importanza della connettività digitale e delle piattaforme *online*, al punto che dobbiamo iniziare a considerare l'accesso all'informazione – anch'esso un diritto fondamentale – collegato al diritto all'educazione in modi che non erano previsti nemmeno un decennio fa.

Il diritto all'educazione è sostenuto da (e sostiene a sua volta) il diritto all'informazione e il diritto alla cultura. La libertà di opinione e di espressione può essere mantenuta correttamente solo quando le persone hanno la possibilità di cercare, ricevere e trasmettere informazioni e idee. Nel nostro mondo contemporaneo saturo di media, pieno di notizie false e fuorvianti, l'educazione deve svolgere un ruolo essenziale nel sostenere la ricerca di informazioni accurate da parte delle persone e nel favorire il loro desiderio di trasmetterle fedelmente, senza manipolazioni. L'educazione sostiene il diritto di partecipare alla vita culturale fornendo l'accesso alle risorse culturali che plasmano le identità e ampliano le visioni del mondo. A sua volta, l'educazione può sostenere la capacità delle persone di contribuire alle risorse culturali. Il dialogo aperto e orizzontale tra le culture è fondamentale per favorire il pluralismo culturale. L'educazione dovrebbe far sì che il dialogo sia uno dei suoi numerosi contributi per incoraggiare il pluralismo culturale.

L'educazione sostiene
il diritto di partecipare
alla vita culturale
fornendo l'accesso
alle risorse culturali
che plasmano le identità
e ampliano le visioni
del mondo.

Ampliare la consapevolezza del diritto all'educazione in tempi e spazi diversi rafforza l'educazione come sforzo comune, qualcosa di concreto, governato e condotto da e attraverso di noi. L'educazione come bene comune – un benessere condiviso che viene raggiunto e scelto insieme – deve essere strettamente collegata alla nostra vita quotidiana. Bambini, bambine e adulti non dovrebbero vivere l'educazione come clienti o spettatori, bensì come attori. In momenti diversi e in ambiti diversi della vita, svolgiamo ruoli differenti nell'educazione e ne diventiamo parte integrante. Tutti hanno il diritto di partecipare a un'educazione che rafforzi ciò che pensano, sanno, sentono e fanno nella loro vita, e rafforzi ciò che facciamo tutti insieme.

Principi guida per il dialogo e l'azione

Questo capitolo ha proposto che, in un nuovo contratto sociale per l'educazione, dobbiamo godere ed espandere le opportunità educative che si incontrano nell'arco della vita e in diversi ambiti culturali e sociali. Guardando al 2050, ci sono quattro principi, che possono guidare il dialogo e le azioni necessari per portare avanti queste raccomandazioni:

- **In ogni periodo della vita le persone dovrebbero avere opportunità educative di qualità e significative.** L'apprendimento dovrebbe essere permanente, esteso a tutti gli ambiti della vita, e l'educazione degli adulti dovrebbe avere un peso e un riconoscimento. Dovremmo impiegare principi di progettazione inclusiva e iniziare qualsiasi pianificazione concentrandoci su coloro che sono più emarginati e sui contesti più fragili.
- **Gli ecosistemi educativi sani collegano i luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali.** Dovremmo valorizzare meglio la biosfera come spazio di apprendimento. Gli spazi di apprendimento digitali sono ora parte integrante degli ecosistemi educativi e dovrebbero essere sviluppati per sostenere gli scopi pubblici, inclusivi e comuni dell'educazione. Occorre dare la priorità a piattaforme *open access* e *open source*, previa un'attenta protezione dei dati di studenti, studentesse e insegnanti.
- **Deve essere rafforzata la capacità dei governi di finanziare e regolamentare l'educazione.** Dobbiamo sviluppare la capacità degli Stati di stabilire e applicare principi e norme per l'educazione che siano rispondenti, equi e che rispettino i diritti umani.
- **Il diritto all'educazione dovrebbe essere ampliato.** Non è più utile inquadrare il diritto all'educazione solo nell'ambito della scolarizzazione. Tutti, in ogni parte del mondo, dovrebbero avere il diritto all'apprendimento permanente. Occorre sostenere il diritto all'informazione e il diritto alla cultura come necessarie componenti abilitanti del diritto all'educazione. È necessario integrare il diritto alla connettività.

Nel definire un nuovo contratto sociale per l'educazione, è necessario portare avanti questi quattro principi guida. A livello locale, nazionale, regionale e globale, dobbiamo impegnarci nel dialogo e nell'azione intorno a questi principi e sostenere la re-immaginazione dei nostri futuri insieme.

Parte III

Catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione

Per affrontare le molteplici crisi che si sovrappongono e minacciano la sopravvivenza dell'umanità e del pianeta vivente è necessario un radicale cambiamento di rotta. Dobbiamo urgentemente costruire insieme un nuovo contratto sociale per l'educazione – ispirato a principi di giustizia sociale, epistemica, economica e ambientale – che possa contribuire a trasformare il futuro. Un nuovo contratto sociale per l'educazione implica approcci rinnovati che rafforzino l'educazione come progetto pubblico e bene comune della società e proteggano il patrimonio comune di conoscenze. Riconosce che una serie di *partner* governativi e non statali devono collaborare per rispettare gli impegni non mantenuti del passato e sbloccare il potenziale trasformativo dell'educazione per il futuro. Le università e altri *partner* svolgeranno un ruolo fondamentale nella ricerca e nell'innovazione per favorire il rinnovamento dell'educazione come bene comune e la co-costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione. Allo stesso modo, è importante riformulare il ruolo delle organizzazioni – regionali e internazionali – per lo sviluppo dell'educazione nel configurare il tipo di cooperazione e solidarietà internazionale di cui avremo bisogno in vista del 2050. In ultima analisi, però, oltre agli ambiti internazionali e regionali, fondamentali per governare l'educazione come bene comune, sarà possibile catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione attraverso un ampio dialogo sociale trasversale a più gruppi di soggetti in tutto il mondo e in contesti specifici. Questo Rapporto è un invito a continuare questo dialogo.

Capitolo 8

Un appello alla ricerca e all'innovazione



In tutti gli approcci comunitari il processo — cioè la metodologia e il metodo — è importantissimo. In molti progetti il processo è assai più importante del risultato. Ci si aspetta che i processi siano rispettosi, che emancipino le persone, che guariscano ed educino. Ci si aspetta che portino un piccolo passo avanti verso l'autodeterminazione.



Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies*, 1999.

Per catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione, la Commissione sollecita un'agenda di ricerca collaborativa a livello mondiale, fondata sul diritto all'educazione lungo tutto l'arco della vita e che accoglia i contributi di associazioni territoriali, educatori ed educatrici, istituzioni, settori e culture diverse.

Per portare avanti le proposte descritte nei capitoli precedenti saranno necessari sforzi, esperimenti, indagini e innovazioni per l'educazione in una gamma di contesti e circostanze più ampia che mai. In questo capitolo si lancia un appello a collaborare alla ricerca e a innovare l'educazione per re-immaginare i nostri futuri. Come l'educazione stessa, la ricerca e l'innovazione sono beni e processi pubblici che svolgono un ruolo-chiave nel catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Un'agenda di ricerca sui "Futuri dell'Educazione" inizia dove ci sono discenti e docenti. Per molti versi, gli elementi del futuro dell'educazione sono già tra noi, almeno in nuce. Un punto di partenza in qualsiasi sistema educativo sarà quello di cercare quei punti luminosi, quei casi positivi che già incarnano i principi articolati in questo Rapporto. Studiare e analizzare i loro effetti, insieme alle condizioni che li hanno resi possibili, possono fornire un fondamento alle idee contenute in questo Rapporto, mentre le comunità cercano di tradurre le loro idee in una strategia operativa con dettagli su che cosa fare di diverso nella pratica. L'educazione attinge per tradizione a un'ampia gamma di fonti di ricerca, metodi e paradigmi. Questi strumenti devono essere rafforzati e potenziati a tutti i livelli, dai dialoghi tra professionisti, professioniste e comunità alle università e ai partenariati di ricerca, fino ai *forum* nazionali e internazionali, compresi quelli dell'UNESCO.

Questo capitolo sottolinea, in particolare, i modi in cui la ricerca e l'innovazione ci permettono di imparare sistematicamente *insieme* – di riflettere, sperimentare e avere un impatto sulla società insieme e, così facendo, di re-immaginare insieme i nostri futuri. In quest'ottica, la ricerca e l'innovazione devono rafforzare le nostre capacità di previsione e di alfabetizzazione dei futuri, potenziando l'immaginario e facendo progredire la nostra comprensione del ruolo che il futuro svolge in ciò che vediamo e facciamo nell'educazione. Un'etica di collaborazione, umiltà e lungimiranza impregna tutti gli aspetti della nostra agenda di ricerca per l'educazione.

La ricerca e l'innovazione
devono rafforzare
le nostre capacità
di previsione
e di alfabetizzazione
dei futuri.

Nel presente capitolo si sollecita il contributo di tutti i partecipanti all'educazione per far progredire la conoscenza e la ricerca sulle proposte di questo Rapporto. Inoltre, si rivolge un appello speciale alle università, agli istituti di ricerca e

alle organizzazioni internazionali affinché promuovano e sistematizzino l'apprendimento e gli approfondimenti su questi temi. Per portare avanti i precetti di un nuovo contratto sociale per l'educazione, dovremo dotarci a livello internazionale degli strumenti che ne consentano l'attuazione. Il capitolo si conclude con i principi guida per il 2050 per il dialogo e l'azione, di interesse per tutti i partecipanti all'educazione, tra cui un appello per un'agenda di ricerca mondiale e inclusiva che attinga a prospettive, contenuti e luoghi diversi.

Una nuova agenda di ricerca per l'educazione

Questo Rapporto ha presentato una serie di osservazioni, principi e proposte che, secondo la Commissione, dovrebbero guidare una nuova agenda di ricerca per i futuri dell'educazione. Tale agenda di ricerca è ad ampio raggio e sfaccettata: un processo di apprendimento orientato al futuro, a livello planetario, sui nostri futuri insieme. Attinge da diverse forme di conoscenza e prospettive e da un quadro concettuale che vede le intuizioni provenienti da fonti diverse come complementari piuttosto che escludenti e conflittuali.

Le priorità evidenziate nel presente Rapporto si rafforzano a vicenda convergendo in un'agenda di ricerca comune e coerente. Come sottolineato nel Capitolo 1, questa agenda di ricerca deve riguardare in modo centrale il diritto all'educazione, mettendo in discussione tutti gli ostacoli a un'educazione equa e di qualità per tutti. La ricerca deve anche tracciare il modo in cui i vettori del cambiamento descritti nel Capitolo 2 – il cambiamento climatico e ambientale, l'accelerazione delle trasformazioni tecnologiche, le fratture sempre più profonde della classe politica e i futuri incerti del lavoro e dei mezzi di sussistenza – si intersecheranno con l'educazione negli anni cruciali a venire. La ricerca deve anche andare oltre la mera misurazione e la critica per esplorare il rinnovamento dell'educazione secondo i principi operativi descritti nella Parte II di questo Rapporto: pedagogie basate sulla solidarietà e sulla cooperazione, relazione dei curricula con il patrimonio comune di conoscenze, valorizzazione del ruolo degli e delle insegnanti, re-immaginazione delle scuole e apprendimento collegato a tutti i tempi e gli spazi della vita. L'apprendimento, le intuizioni e le esperienze generate da un'agenda di ricerca di così ampia portata saranno dei catalizzatori per plasmare insieme un nuovo contratto sociale per l'educazione.

La ricerca dall'interno dell'educazione

Una lunga e importante tradizione di ricerca educativa esiste dall'inizio del XX secolo e oltre, con una varietà di lavori, correnti e prospettive che hanno coltivato e cristallizzato influenti genealogie di pensiero e azione. La ricerca educativa ci consente di comprendere meglio la realtà di ciò che accade nelle scuole, nelle aule e nei molteplici luoghi in cui si fa educazione. Fornisce inoltre approfondimenti sulle trasformazioni che avvengono negli individui, nelle comunità e nella società in generale.

La ricerca di professionisti e professioniste del settore, la ricerca-azione, la ricerca storica e archivistica, lo studio di casi, l'etnografia ecc. sono tra i molti metodi che si sono dimostrati proficui per gli operatori del settore. In questo senso, l'educazione deve essere intesa non solo come un campo per l'applicazione di sperimentazioni e studi esterni, ma come un campo di indagine e analisi essa stessa.

L'asserzione delle scuole come luoghi in cui si produce conoscenza e degli e delle insegnanti come conoscitori dipende profondamente dal modo in cui le università, le organizzazioni, i ricercatori e le ricercatrici interagiscono e collaborano con coloro che sono inseriti nel mondo

dell'educazione, attingendo alle loro ricche intuizioni, riflessioni ed esperienze. Le università svolgono un ruolo centrale nella promozione della ricerca educativa, sia per la loro competenza nel far progredire le conoscenze disciplinari sia per la capacità di trascendere le diverse discipline. Gli e le insegnanti saranno sempre tra gli autori principali della conoscenza della loro professione,

Anche gli studenti e le studentesse sono importanti fonti di conoscenza e comprensione delle proprie esperienze educative, aspirazioni, conquiste e riflessioni.

in quanto frutto di una riflessione condivisa su tale esperienza e, per questo, dovrebbero essere sostenuti nella pubblicazione delle loro ricerche e riflessioni. Anche gli studenti e le studentesse sono importanti fonti di conoscenza e comprensione delle proprie esperienze educative, aspirazioni, conquiste e riflessioni.

Le università, i ricercatori e le ricercatrici possono allargare il proprio sostegno dialogando sempre con le scuole, gli e le insegnanti, gli studenti e le studentesse. La valutazione partecipativa, la ricerca collaborativa, la ricerca guidata dai e dalle giovani e l'indagine di professionisti e professioniste del settore sono tra le molte tradizioni metodologiche a cui si può attingere per sistematizzare ulteriormente l'apprendimento tra coloro che fanno ricerca all'interno e all'esterno dell'educazione.

La ricerca educativa sarà uno strumento chiave per progettare e monitorare le trasformazioni necessarie per un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Mobilizzare le scienze dell'apprendimento

I progressi scientifici più straordinari per l'educazione negli ultimi decenni sono stati mutuati dalle neuroscienze e dallo studio del cervello in relazione all'apprendimento. Questi includono una maggiore comprensione della neuroplasticità in tutte le fasi dello sviluppo umano; l'anatomia, la struttura e le funzioni del cervello e della neurologia umana; le facoltà della memoria, l'elaborazione delle informazioni, lo sviluppo del linguaggio e del pensiero complesso; gli effetti sull'apprendimento di stimoli positivi e negativi come il sonno, l'attività fisica, le emozioni, lo stress e gli abusi. Anche i processi cognitivi dell'apprendimento sono molto importanti, in quanto forniscono informazioni su competenze specialistiche come il linguaggio, la lettura, la scrittura, la percezione spaziale e così via.

Anche se gli scienziati sono ancora all'inizio di una vera comprensione di questo campo e di come potrebbe essere applicato all'educazione, ciò ha vaste implicazioni per l'insegnamento e l'apprendimento, e le scoperte dovrebbero essere rese il più possibile accessibili a insegnanti, ricercatori e ricercatrici e discenti stessi. Per esempio, gli scienziati sono in grado di osservare forti modelli e correlazioni tra i comportamenti e l'attività cerebrale in ambienti controllati di laboratorio, ma non è ancora chiaro in quale modo questi modelli possano tradursi in complessi ambienti sociali di apprendimento, o come possano variare in popolazioni, persone, tempi e spazi differenti.

Le future scienze dell'apprendimento devono coinvolgere ricercatori e ricercatrici provenienti da un'ampia diversità di *background* – genere, cultura, ambiente socioeconomico di provenienza,

background linguistico, età e così via – per garantire che sia equamente rappresentata una più ampia gamma di domande, assunti, ipotesi e priorità di ricerca. Anche la neurodiversità, le differenze di apprendimento, gli studi sulla disabilità e l'educazione speciale possono trarre vantaggio dai progressi significativi delle scienze dell'apprendimento.

Per quanto potenti e vitali siano le intuizioni delle scienze dell'apprendimento, esse non comprendono la totalità dell'educazione. L'approccio cognitivo non è l'unico in cui apprendiamo; la conoscenza sociale, la conoscenza incarnata, l'intelligenza emotiva e così via interagiscono con ciò che può essere compreso attraverso le neuroscienze, ma non sono definite solo da queste.

Come evidenziato nei capitoli precedenti sulla pedagogia e sui curricoli, la complessità dell'educazione deriva dal fatto che essa si interseca necessariamente con tutti gli aspetti del mondo, comprese le sue dimensioni sociali, economiche, ambientali, materiali e spirituali. È molto pericoloso scindere la mente dalla materia, un approccio che porta a idee sull'educazione irrilevanti per molti di coloro che apprendono. Per portare avanti le priorità descritte in questo Rapporto, le neuroscienze per l'apprendimento dovranno sempre più contestualizzare le loro scoperte con queste diverse e complesse sfaccettature dell'educazione per rendere possibili i benefici cognitivi e sociali offerti da un'educazione di alta qualità.

Trasformare i partenariati di ricerca per l'educazione

I partenariati di ricerca interdisciplinari, intersettoriali e interculturali, che coinvolgono ambienti accademici, della società civile e dell'educazione e che favoriscono la comunicazione condivisa e l'apprendimento reciproco, offrono un enorme potenziale per far avanzare le priorità e le proposte presentate in questo Rapporto.

Non tutti i partenariati di ricerca sono giusti ed equi, e i partner con maggiori risorse o potere istituzionale possono esercitare, pur non intenzionalmente, un'influenza eccessiva sul progredire e sui risultati di un partenariato. È necessaria umiltà epistemica per mettere in discussione i presupposti dell'educazione, molti dei quali sono profondamente radicati nella nostra concezione della natura degli esseri umani, della società e del mondo non umano. Il nostro paradigma operativo dovrà abbandonare le categorizzazioni semplicistiche di relazioni di conoscenza come "Nord/Sud" o "Occidente/non Occidente," per passare a ecologie di conoscenza complesse e relazionali.

Per un nuovo contratto sociale nell'educazione, queste ecologie educative dovranno essere arricchite da esperienze e modi di conoscenza diversi, e non impoverite dall'esclusione, dal pensiero deficitario e da presupposti epistemici ristretti. L'educazione è un processo relazionale – tra studenti, studentesse, insegnanti, famiglie e comunità – e come tale dovremmo aspirare a una conoscenza relazionale piuttosto che gerarchica. Questo potrebbe essere il potenziamento delle capacità di ricerca nazionali e locali, e includere le capacità delle persone che possono produrre e rappresentare la conoscenza in modi specifici per i diversi contesti, culture e lingue diversi.

Inoltre, le voci delle comunità territoriali e dei movimenti sociali sono importanti fonti di conoscenza e di idee che l'educazione dovrà sempre più ascoltare e a cui dovrà attingere e contribuire, in quanto sono in prima linea nelle perturbazioni e nei cambiamenti che plasmano i nostri futuri.

I movimenti che si oppongono alla distruzione del nostro pianeta e che rifiutano ogni forma di pregiudizio e discriminazione sono tra i tanti esempi di come re-immaginare insieme i nostri futuri. Le collaborazioni con tali comunità e movimenti potranno non essere sempre formalizzate o istituzionalizzate, ma non per questo saranno meno vitali per il lavoro collettivo di apprendimento del ruolo dell'educazione e delle relazioni con tali movimenti.

Espandere le conoscenze, i dati e le evidenze

Mobilitare una nuova agenda di ricerca per i futuri dell'educazione attingerà da e genererà quantità significative di conoscenze, dati ed evidenze, in un'ampia gamma di forme: quantitative e qualitative, normative e descrittive, digitalizzabili ed effimere, teoriche e pratiche.

La conoscenza deve essere incanalata e ampliata per comprendere le condizioni attuali e immaginare nuove possibilità future per l'educazione. Storicamente, però, sono state messe in primo piano alcune forme e fonti di conoscenza, mentre altre sono state escluse. La conoscenza – sia in generale sia in ambito educativo – si interseca strettamente con il potere. Le modalità di potere dominanti *sulle* persone e *sul* pianeta devono essere sostituite da modalità di potere *verso* e *con* le persone, in modo da permetterci di trovare nuove forme di inclusione e partecipazione nell'educazione. Essendo un'agenda di ricerca per far progredire i futuri dell'educazione nei prossimi decenni, dovrà riconsiderare continuamente la natura della conoscenza, dei dati e delle evidenze nell'educazione.

Rafforzare le ecologie complesse della conoscenza

Per immaginare una più ampia diversità di futuri possibili oltre il presente, la ricerca e l'innovazione non possono permettersi di escludere i molti modi in cui popolazioni, culture e tradizioni umane diverse leggono e comprendono il mondo. In effetti, le linee guida di questo Rapporto in materia di pedagogia, conoscenza, partecipazione, collaborazione e solidarietà contano già ricche tradizioni di conoscenza in molte visioni del mondo e prospettive culturali. Decolonizzare la conoscenza richiede un maggiore riconoscimento della validità e dell'applicabilità delle diverse fonti di conoscenza alle esigenze del presente e del futuro. Esige un cambiamento nel considerare le epistemologie indigene non come oggetto di studio, bensì come approcci validi per comprendere e conoscere il mondo.

In molti campi, dallo sviluppo, all'economia, all'educazione, alcuni tipi di conoscenza sono privilegiati rispetto ad altri. Spesso le conoscenze provenienti dal Nord globale vengono trasferite nei contesti in via di sviluppo partendo dal presupposto che le conoscenze generate localmente siano inesistenti o carenti. Tuttavia, queste "soluzioni" imposte spesso non contribuiscono allo sviluppo sostenibile di quei contesti, o vanno a beneficio di pochi a scapito delle persone vulnerabili e del benessere ambientale a lungo termine.

Valorizzare e riconoscere molteplici modi di conoscere non dovrebbe essere interpretato come un'adesione al relativismo estremo o come un abbandono dell'impegno a favore della verità. Tutt'altro. Le forme di conoscenza indigene e pluralistiche mettono in discussione i presupposti dei modelli e delle pratiche di sviluppo che non hanno saputo affrontare adeguatamente la loro realtà. Per esempio, in molte tradizioni di pensiero occidentali, incluse quelle sull'educazione, è diventato abituale pensare in termini di dicotomie: teoria e pratica, individuale e collettivo, arti e scienze, umano e natura, progressista e conservatore, conoscere e sentire, intellettuale e fisico, spirituale e materiale, moderno e tradizionale eccetera. Un contributo fondamentale di molte prospettive non occidentali è stato quello di mettere in discussione la premessa stessa di queste polarità, gettando nuova luce sulle loro relazioni reciproche e sulle tensioni generative, come parti coerenti di un mondo complesso e interconnesso.

Le forme di conoscenza indigene e pluralistiche mettono in discussione i presupposti dei modelli e delle pratiche di sviluppo.

In tempi di crisi, per esempio, le comunità locali sono spesso in grado di incanalare enormi riserve di esperienza, conoscenza e creatività per mitigare e adattare l'educazione alle emergenze. Le conoscenze ancestrali a lungo stratificate sui processi agricoli sostenibili, sulla reciprocità sociale e sui modi di vivere con il mondo naturale, per citarne alcune, sono importanti fonti di conoscenze acquisite di cui l'umanità ha più che mai bisogno. Eppure, intere aree di tali conoscenze sono state completamente misconosciute, non canonizzate e omesse dall'educazione formale.

La ricerca sui futuri dell'educazione richiederà il rinnovamento e l'inclusione di diverse forme e fonti di conoscenza sulle priorità chiave identificate in questo Rapporto. Come menzionato nei capitoli precedenti, ciò dipende dalla partecipazione dinamica a un patrimonio comune di conoscenze basato su condizioni giuste ed eque. La produzione di conoscenze che siano di aiuto per i futuri dell'educazione dovrà diventare consapevolmente inclusiva, socialmente e culturalmente diversificata, interdisciplinare e interprofessionale, e in grado di favorire la comunicazione, la collaborazione, la responsabilità e l'apprendimento reciproco.

Dati statistici, indicatori e analisi

I dati statistici hanno il potere di presentare un'istantanea nel tempo di un particolare indicatore e, se messi in relazione con altri *data point*, possono offrire preziose informazioni su correlazioni, cambiamenti e condizioni in tempi e luoghi diversi. Possono illustrare le direzioni che determinati indicatori hanno preso nel tempo e prevedere una serie di possibili esiti in base a diversi scenari, scelte, eventi o interventi.

L'Istituto di Statistica dell'UNESCO (UIS) svolge un ruolo importante nel raccogliere e rendere pubbliche le statistiche fondamentali su una serie di indicatori per l'educazione. L'approccio dell'UIS è stato quello di sviluppare le competenze per raccogliere e corroborare le statistiche a livello nazionale, regionale e internazionale. La crescente disaggregazione per genere, ubicazione, livello di reddito e altre caratteristiche aiuta a fornire informazioni sulle questioni di equità e uguaglianza. L'UIS si adopera per perfezionare continuamente le definizioni, assicurando allo stesso tempo

l'integrità statistica per un'analisi significativa, un lavoro fondamentale per aumentare e garantire la qualità e l'utilità delle statistiche. Sostenere il loro continuo operato sarà essenziale per fornire informazioni fondamentali sui nostri indicatori educativi più importanti e assicurare che questi dati siano disponibili a tutti.

Allo stesso tempo, nei prossimi decenni gli approcci ai dati statistici e quantitativi dovranno evitare rigorosamente il riduzionismo. La categorizzazione è utile per l'analisi, ma, al contempo, non dovrebbe essere vista come immutabile e fissa. Nella realtà, le categorie sono sempre più sfumate, complesse e confuse di quanto le quantificazioni non possano rappresentare. Il lavoro di raccolta e di convalida dei dati statistici, soprattutto su larga scala, può essere inoltre molto impegnativo e costoso. Ove possibile, gli sforzi di raccolta dei dati devono rafforzare e potenziare le fonti di dati nazionali esistenti, per evitare le richieste e i costi elevati di serie di dati parallele.

Similmente, sarà necessaria un'attenta analisi per identificare indicatori significativi che corrispondano alle priorità educative locali e agli obiettivi internazionali. Questi approcci devono riconoscere che non tutto vale la pena di essere misurato, e che non tutto ciò che ha valore nell'educazione può essere quantificato. L'approccio umile di coloro che raccolgono e utilizzano le statistiche, quindi, è fondamentale per considerare le informazioni che ne derivano come un punto di partenza per ulteriori indagini ed esplorazioni al fine di far progredire gli obiettivi e le priorità educative. Un lavoro ponderato da parte dei dipartimenti dell'UNESCO, tra le altre agenzie e i ricercatori e le ricercatrici, può dare vita alle statistiche sull'educazione, facendo proiezioni dove possibile, ma anche raccontando storie che illuminano e mettono alla prova il loro potere esplicativo.

I big data e la natura mutevole della conoscenza

I progressi tecnologici hanno generato nuove ipotesi su che cosa sia la conoscenza e su come debba essere generata. Le nostre attuali tecnologie hanno contribuito a creare l'aspettativa che l'informazione e la conoscenza e la comprensione che ne derivano sarà grande (ricavata da molteplici *data point*, non da singole esperienze), ricercabile (recuperabile e facile da trovare), immagazzinabile (archiviabile), trasmissibile (condivisibile senza soluzione di continuità) e individualizzabile (ottimizzata per il consumo personale). Ognuna di queste qualità merita un attento esame, perché inquadra e modella le idee sull'educazione, compresi i suoi scopi e processi, offrendo alcune possibilità ed escludendone altre.

Il maggiore accesso agli strumenti digitali ha dato ai ricercatori e alle ricercatrici un potere senza precedenti per organizzare, sintetizzare ed elaborare serie di dati sull'educazione più ampie che mai. L'efficacia di metodi, strumenti, raccolte e archiviazione dati ed elaborazione algoritmica dei dati in formato digitale ha suscitato un grande entusiasmo per il modo in cui possono essere utilizzati e far progredire la comprensione, la pratica e l'efficienza dei metodi e degli approcci educativi. L'elaborazione statistica dei dati e dei grafici, la mappatura geografica, la mappatura della rete, la ricerca di modelli e il tracciamento di parole-chiave sono tra gli strumenti che i ricercatori e le ricercatrici possono utilizzare. Esistono anche grandi opportunità di ricerca sugli aspetti sempre più digitalizzati della nostra vita educativa.

Oggi, nelle aule universitarie, negli uffici governativi e nelle sedi aziendali si elogia l'utilità dei *big data*, i "megadati". Questa abitudine ha due effetti. Il primo è il presupposto che senza un gran numero di dati, o una grande aggregazione di profili, microcomportamenti, interazioni, visualizzazioni o segnali elettronici, non si possa discernere alcuno schema. E, stando a una logica di analisi dei dati, senza schemi non c'è significato. Il secondo effetto è la tendenza più sottile a considerare i dati, soprattutto quelli quantificabili che ben si adattano alla tecnologia digitale, come la forma più importante di conoscenza. Abbiamo assistito alla nascita della scienza dei dati come ambito specifico della competenza tecnica e, come in molti altri ambiti, la scienza dei dati ha un'enorme influenza nel dare forma a narrazioni e spiegazioni convincenti nel campo dell'educazione.

Come per tutti gli strumenti, è importante che i ricercatori e le ricercatrici chiariscano che cosa si può e che cosa non si può ottenere con gli strumenti di ricerca digitali. In base allo scopo di una determinata indagine, una mole maggiore di dati non significa necessariamente risultati migliori o più precisi. La nostra posizione è a favore di un'agenda e di una cultura della ricerca incentrate sullo scopo, piuttosto che sugli strumenti. Le informazioni che possono ottenere i computer non sono le stesse disponibili per gli esseri umani. A volte i *software* possono ottenere risultati sorprendenti e illuminanti grazie alla loro capacità di elaborare i dati su scale e a velocità maggiori di quelle mai raggiunte dagli esseri umani con metodi analogici. Altre volte, le menti umane possono comprendere contesti, significati, valori e implicazioni troppo sofisticati per l'intelligenza artificiale.

Mentre i ricercatori e le ricercatrici attingono all'immenso potenziale dei *big data* e degli strumenti digitali nel campo dell'educazione, dobbiamo resistere al fascino dei *software* analitici digitali perché presentano una presunta obiettività. In particolare, dobbiamo valutare continuamente i pregiudizi e i punti ciechi dei nostri metodi di ricerca digitale da una prospettiva di giustizia ed equità, per tenere conto di ciò che va oltre la sfera della programmazione. Se queste tendenze continueranno, esiste il considerevole rischio che nel 2050 gran parte delle nostre conoscenze saranno state rimodellate in forme quantitative, agevoli per gli algoritmi, molecolari, facilmente immagazzinabili e rapidamente condivisibili, accessibili solo attraverso la mediazione dei dispositivi digitali. Dovremmo essere preoccupati dal fatto che il campo in forte espansione dell'intelligenza artificiale cerca di rendere queste proprietà autosufficienti, autonome e indipendenti dalla gestione umana. I rischi etici di tali ambizioni richiederanno un'attenzione vigile nel corso dei prossimi trent'anni.

Innovare i futuri dell'educazione

L'innovazione nell'educazione riflette la capacità di sperimentare, condividere, estendere e ispirare gli altri. Questo è possibile in ogni luogo e scala, da un o una insegnante che lavora con un singolo studente o studentessa o una classe, ad approcci a livello di scuola o di Paese. L'innovazione è spesso il frutto di un'intensa collaborazione e dell'ispirazione tratta dalle esperienze e dai successi di altri educatori e educatrici, decisori politici, ricercatori e ricercatrici e scuole in contesti diversi.

Sviluppare, mutuare e adattare le politiche e la programmazione

Sarà fondamentale estendere le esperienze e le innovazioni educative a nuovi contesti attraverso la condivisione di pratiche e politiche. L'impulso a imparare in modo comparativo ha il potere di "rendere strano ciò che è familiare", ampliando le prospettive ed esaminando idiosincrasie e presupposti dati per scontati. L'adattamento e i prestiti dovrebbero essere visti come processi di apprendimento e innovazione a tutti gli effetti. Ognuno di noi può celebrare e trarre ispirazione dalle esperienze fatte altrove, alla luce dei principi normativi identificati in questo Rapporto, tenendo conto delle condizioni contestuali, delle esperienze e delle conoscenze esistenti.

Anche gli attori all'interno dei sistemi educativi sono importanti fonti di approcci e intuizioni innovative. Le innovazioni imposte interamente dall'"esterno" del settore saranno necessariamente limitate, o addirittura distorte, nelle loro intuizioni e nelle soluzioni proposte. La conoscenza educativa viene prodotta e legittimata in diversi modi. I suoi attori principali – insegnanti, studenti, studentesse, presidi, scuole ecc. – partecipano tutti alla produzione di ricerca e innovazione. Lo sviluppo e la riforma dei curricula possono essere particolarmente arricchiti dai contributi di coloro che li utilizzano, poiché partecipano attivamente alla costruzione del patrimonio comune di conoscenze. I governi hanno un ruolo importante da svolgere in questo senso, fornendo un sostegno adeguato agli e alle insegnanti e alle scuole affinché prendano parte al dialogo e alla revisione dei sistemi e dei processi di educazione pubblica.

Ricerca e innovazione sollevano spesso questioni di scala. Le esperienze promettenti possono essere utili e condivise. Tuttavia, le stesse "migliori pratiche" sono spesso più incentrate sui risultati che sui dettagli del processo o delle condizioni che li hanno determinati. L'aumento delle reti collaborative e delle comunità di apprendimento – tra insegnanti, scuole, specialisti e specialiste dell'alfabetizzazione, decisori politici e così via – può contribuire a sostenere la ricerca e l'applicazione in tempo reale di conoscenze curriculari, programmatiche e politiche da contesti diversi. Un'etica dell'umiltà può aiutare a evitare presupposti storici e decontestualizzati da cui possano dipendere innovazioni educative.

Le università, gli istituti di ricerca e i loro partner sono chiamati a porre particolare attenzione alla ricerca e all'innovazione per favorire il rinnovamento dell'educazione come bene comune.

Le università, gli istituti di ricerca e i loro partner sono chiamati a porre particolare attenzione alla ricerca e all'innovazione per favorire il rinnovamento dell'educazione come bene comune e la co-costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione. Tuttavia, possono diventare più efficaci se si pongono in relazione e in dialogo con coloro che già lavorano, pensano, riflettono nel campo dell'educazione: con insegnanti, studenti, studentesse, scuole, famiglie, comunità. Come accennato nei capitoli precedenti, ciò richiederà un rinnovamento della missione pubblica delle università verso la creazione di un patrimonio comune di conoscenza aperto e accessibile, e la formazione di nuove generazioni di ricercatori e ricercatrici, professionisti e professioniste impegnati nel progresso della conoscenza a beneficio di se stessi e dell'umanità.

Anche le organizzazioni internazionali hanno un ruolo unico e fondamentale nell'avanzamento della ricerca e dell'innovazione nel campo dell'educazione verso un nuovo contratto sociale per l'educazione. A seguito di questo Rapporto, l'UNESCO è invitata a sviluppare un centro di raccolta di esperienze che possano dialogare tra loro e rendere concrete, ognuna a suo modo, le proposte qui avanzate. La velocità con cui il mondo cambia e con cui emergono nuove conoscenze richiede che questo Rapporto sia dinamico e possa essere riscritto in ogni momento.

Valutazione, sperimentazione e classificazione

La valutazione e la riflessione sono processi necessari nel ciclo di vita dei programmi e delle politiche educative. Le valutazioni possono aiutare a garantire che gli obiettivi che motivano la progettazione di un programma o di un progetto politico siano quelli che si stanno realizzando nell'azione. Possono comprendere e descrivere i risultati di un programma e di un progetto e, cosa importante, devono tenere conto dei risultati previsti e non. Per esempio, se un programma o una politica produce evidenti benefici per alcuni a scapito dell'uguaglianza generale, o se incentiva successi a breve termine a scapito della durata a lungo termine, occorre ripensare rapidamente i presupposti di tale intervento.

In linea con l'etica collaborativa di questo Rapporto, la valutazione dovrebbe sfruttare le capacità riflessive di coloro che fanno parte dei sistemi educativi – insegnanti, studenti, studentesse e scuole – non solo per identificare le sfide, le debolezze o i punti di forza di un'innovazione, ma anche per proporre possibilità significative per cambiarla, migliorarla o rifiutarla. È importante che sia presente un quadro analitico chiaro che garantisca la coerenza tra gli scopi della progettazione, della valutazione e delle raccomandazioni di un'innovazione.

I test, le sperimentazioni e le prove di controllo randomizzate possono aiutare a convalidare le ipotesi, adeguare le tecniche, correggere gli errori di calcolo e comprendere i limiti della generalizzabilità. La capacità di isolare le variabili in sistemi complessi, tuttavia, richiede una riflessione attenta e una progettazione sofisticata. Nel promuovere un'etica collaborativa per stabilire un nuovo contratto sociale per l'educazione, è essenziale ricordare il principio etico secondo cui non si sperimenta *sulle* persone. Tutti – studenti, studentesse, insegnanti e famiglie – dovrebbero essere considerati partecipanti a pieno titolo all'apprendimento della propria educazione e del proprio sviluppo. Ricorrere a esperimenti "naturalisti" per comprendere gli effetti di interventi più ampi o di cambiamenti che si stanno già avvertendo nelle esperienze educative può anche fornire indicazioni per gli anni a venire, soprattutto alla luce di significativi cambiamenti e perturbazioni all'orizzonte. Questi tipi di analisi possono aiutarci a capire in anticipo la resilienza e la capacità di risposta ai cambiamenti dell'educazione.

È anche possibile fare paragoni utili in modo da offrire altri punti di vista per la riflessione, il miglioramento o l'ispirazione, o evidenziare aree prioritarie per una maggiore indagine, attenzione o sostegno. Troppo spesso, però, i confronti e le classifiche vengono utilizzati in modo punitivo, alienando il sostegno finanziario o la partecipazione scolastica delle famiglie da realtà che ne hanno più bisogno. Il confronto serve a poco quando appiattisce l'esperienza, omologa le aspettative e ignora la diversità del contesto, delle risorse e dei fattori storici.

Sarà inoltre importante ripensare il modo in cui vengono compilate le classifiche comparative nell'educazione superiore. È difficile fare confronti in buona fede, in modo etico e senza imporre omologazioni. I paragoni diventano problematici quando istituti di educazione superiore molto diversi tra loro, e che operano in contesti contrastanti, si sentono obbligati a competere nelle classifiche internazionali senza tener conto delle proprie peculiarità distintive. I modelli d'élite delle università ad alta intensità di ricerca e dotate di buone risorse influenzano in modo sproporzionato le ambizioni degli altri istituti d'educazione superiore, spesso a scapito della rilevanza sul territorio e della soddisfazione delle esigenze di studenti e studentesse locali e delle loro comunità.

Tuttavia, gli stessi istituti di educazione superiore non sono gli unici responsabili delle classifiche e dell'omologazione istituzionale dettata dalla concorrenza. Anche i governi e la comunità politica globale devono concentrarsi in maniera meno miope sull'aspetto dell'alta intensità di ricerca dei sistemi di educazione superiore. Sarà necessario prestare più attenzione agli istituti frequentati dalla maggioranza globale. In quale misura gli istituti sono al servizio dell'apprendimento degli studenti e delle studentesse, dei loro futuri professionali e delle loro comunità; in quale misura gli istituti sostengono il dibattito civile e le riflessioni politiche; in quale misura gli istituti promuovono la giustizia ambientale, economica e sociale: si tratta di punti di confronto spesso trascurati, ma estremamente preziosi, da cui tutti possono imparare. La valutazione nell'educazione superiore deve andare oltre le classifiche competitive e cercare invece di migliorare le capacità di insegnamento e di ricerca di tutti gli istituti di educazione superiore in modo che adempiano alla loro missione pubblica.

Principi guida per il dialogo e l'azione

Guardando al 2050, ci sono quattro priorità chiave legate alla ricerca e all'innovazione per i futuri dell'educazione:

- **La Commissione sollecita un'agenda di ricerca collettiva, generalizzata e mondiale sui futuri dell'educazione.** Questo programma di ricerca deve essere incentrato sul diritto all'educazione per tutti, dovrebbe esplorare le perturbazioni e i cambiamenti futuri e far progredire la comprensione e l'esperienza dei principi proposti nella Parte II di questo Rapporto. Nello spirito del presente Rapporto, occorre che questo programma di ricerca riformuli le sue priorità alla luce dell'alfabetizzazione e del pensiero del futuro.
- **La conoscenza, i dati e le evidenze per i futuri dell'educazione devono includere fonti e modi di sapere diversi.** Le indicazioni provenienti da prospettive diverse possono offrire differenti punti di vista per una comprensione condivisa dell'educazione, piuttosto che escludersi e soppiantarsi a vicenda.
- **L'innovazione educativa deve riflettere una gamma molto più ampia di possibilità in contesti e luoghi diversi.** I confronti e le esperienze possono ispirarsi a vicenda, ma devono rispondere in modo adeguato alle diverse realtà sociali e storiche di un determinato contesto.

- **La ricerca per un nuovo contratto sociale per l'educazione deve essere riformulata con il contributo di tutti quelli invitati a portarla avanti.** I semi sono già stati gettati, in particolare tra gli e le insegnanti, gli studenti, le studentesse e le scuole. Le istituzioni di ricerca, i governi e le organizzazioni internazionali hanno una responsabilità speciale nella partecipazione e nel sostegno di un'agenda di ricerca che catalizzi la co-costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Capitolo 9

Un appello alla solidarietà globale e alla cooperazione internazionale



Un nuovo contratto sociale all'interno delle società consentirà ai giovani di vivere in modo dignitoso, assicurerà alle donne le stesse prospettive e opportunità degli uomini e proteggerà i malati, i vulnerabili e le minoranze di ogni genere... Entro una generazione, tutti i bambini e le bambine dei Paesi a basso e medio reddito potrebbero avere accesso a un'educazione di qualità a tutti i livelli. È possibile. Dobbiamo solo decidere di farlo... Per colmare questi divari e rendere possibile il nuovo contratto sociale, occorre un nuovo accordo globale per garantire che il potere, la ricchezza e le opportunità siano condivisi in modo più ampio ed equo a livello internazionale.

António Guterres, Segretario generale delle Nazioni Unite, Conferenza annuale in onore di Nelson Mandela, 18 luglio 2020.

Per catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione, la Commissione sollecita un rinnovato impegno per la collaborazione globale a sostegno dell'educazione come bene comune, fondata su una cooperazione più giusta ed equa tra gli attori statali e non, a livello locale, nazionale e internazionale.

Il principio dell'educazione come bene comune è indissolubilmente legato alla responsabilità globale. Nel 2020 e 2021 abbiamo assistito a una mobilitazione senza precedenti delle comunità scientifiche di tutto il mondo per sviluppare vaccini per il COVID-19, con il sostegno di governi, enti pubblici e privati e della società civile. Tuttavia, questo impressionante esempio di ciò che può fare

la cooperazione scientifica globale quando è in gioco il futuro dell'umanità è stato offuscato dalla sfida molto più difficile di garantire l'equità internazionale nella distribuzione di questi stessi vaccini. Nonostante la diffusa accettazione del fatto che nessuno è al sicuro finché non lo sono tutti, il nazionalismo dei vaccini ha evidenziato gravi lacune nella nostra capacità di lavorare collettivamente per il bene comune globale.

Il nazionalismo dei vaccini ha evidenziato gravi lacune nella nostra capacità di lavorare collettivamente.

L'educazione coltiva l'ingegno umano e il nostro potenziale di azione collettiva, entrambi essenziali per affrontare le principali

sfide del nostro tempo. Oggi, più che in qualsiasi altro momento nella storia dell'umanità, la costruzione di un mondo prospero, giusto, sostenibile e pacifico richiede che tutti gli esseri umani, a prescindere dalle loro origini, culture e condizioni, partecipino a un'educazione di qualità lungo tutto l'arco della loro vita. L'accesso all'educazione formale e all'apprendimento dovrà essere integrato da un accesso equo alla conoscenza e all'informazione: tutti, ovunque, avranno bisogno di un accesso digitale. Così come la salute di ciascuno è legata alla salute di tutti, la nostra sopravvivenza futura dipende dal soddisfacimento dei bisogni educativi di ogni bambino, bambina, giovane e adulto in tutto il mondo, in modo che possano partecipare in modo consapevole e attivo alla formazione e alla gestione dei nostri futuri comuni.

Questa consapevolezza dell'educazione come bene comune deve essere alla base del rafforzamento della cooperazione internazionale in materia di educazione e di finanziamento pubblico all'educazione, a livello sia nazionale sia internazionale. Garantire a tutti i bambini, le bambine, i e le giovani l'accesso a un'educazione di qualità è un pilastro essenziale di un ordine globale più giusto e sostenibile, come ha recentemente dichiarato il Segretario generale delle Nazioni Unite António Guterres. L'obbligo di rispettare, proteggere e attuare il diritto all'educazione non ricade solo su ogni Stato, ma anche sulla comunità internazionale.

Reagire a un ordine mondiale sempre più precario

La cooperazione internazionale per l'educazione opera all'interno di un ordine mondiale sempre più precario, con l'idea di una società mondiale ancorata a valori universali comuni profondamente erosa. I *forum* globali, come le Nazioni Unite, responsabili di stabilire obiettivi comuni e organizzare l'azione collettiva globale, devono affrontare critiche severe e restrizioni fiscali.

Gli attori non statali e la società civile – coloro che hanno saputo ampliare i confini e gli “imprenditori delle norme” responsabili dell'avanzamento dei diritti umani a livello nazionale e internazionale nel corso del XX secolo – si battono per costruire alleanze e coalizioni durature all'interno di un ordine mondiale sempre più frammentato. Il loro margine di manovra sarà influenzato dalle realtà economiche di un mondo post-pandemico, mentre si contraggono i finanziamenti internazionali per il loro lavoro. Nel frattempo, gli attori non statali illiberali crescono come “imprenditori e imprenditrici di norme” ed educatori ed educatrici a pieno titolo, sempre più capaci di sfruttare le tecnologie digitali e i flussi di informazioni in contrasto con i valori iscritti nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite e resi espliciti più recentemente negli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile.

I cambiamenti economici dell'ultimo mezzo secolo sono stati profondi almeno quanto i cambiamenti politici. I progressi tecnologici e scientifici, insieme alla globalizzazione economica, hanno certamente contribuito ad aumentare la prosperità, a diminuire la povertà delle famiglie in tutto il mondo e a migliorare l'accesso all'educazione. Ma non vengono più celebrati per aver creato un mondo sempre più “uniforme” e aperto. La crescita economica ha creato potenti *enclave* per chi è ricco. Lo sviluppo tecnologico è andato di pari passo con nuove forme di monopolio economico e informativo che minacciano le basi stesse della democrazia liberale. Nonostante la fiducia riposta da tempo nel rapporto di rafforzamento reciproco tra crescita economica e democrazia, le capacità di azione collettiva e di *governance* democratica, sia all'interno degli Stati nazionali sia tra di essi, sono state inaspettatamente limitate negli ultimi decenni di progresso economico.

Come tragicamente illustrato dalla lentezza dei progressi compiuti nell'azione per il clima e in altre aree che necessitano di una cooperazione internazionale (migrazione, pace, riservatezza dell'informazione), negli ultimi decenni c'è stato un consenso (o una capacità di consenso) limitato sui beni comuni globali e sul tipo di cooperazione internazionale necessaria per affrontare le sfide attuali, che colpiscono in modo sproporzionato i poveri.

Le attuali riforme delle Nazioni Unite cercano di innovare in risposta a questa crisi del multilateralismo. Nel presente capitolo vengono suggeriti tre nuovi approcci: l'inclusione di diversi attori non statali nella *governance* globale attraverso i partenariati; il passaggio da un'azione dall'alto verso il basso a un'azione multicentrica; nuove forme di cooperazione regionale, in particolare la cooperazione Sud-Sud e triangolare.

Dagli aiuti ai partenariati

La cooperazione internazionale nel settore dell'educazione non solo opera all'interno di un ordine mondiale precario, ma deve anche reagire a quell'ordine. Realizzare un nuovo accordo globale per l'educazione richiede nuove modalità di cooperazione internazionale. Nel contempo, le stesse istituzioni educative possono contribuire a gettare le fondamenta per un'ampia comprensione delle sfide attuali e della necessità di un'azione collettiva, soprattutto da parte dei e delle giovani.

La storia ci mostra che l'architettura internazionale della cooperazione educativa è stata profondamente plasmata dal colonialismo e dalla spinta degli interessi economici e geopolitici nazionali. Questa architettura è stata definita sulla base di flussi finanziari e di trasferimento di idee dal Nord al Sud. Oggi lo sviluppo educativo internazionale e gli aiuti esteri rimangono problematici. Non solo l'educazione riceve una quota molto ridotta dell'aiuto pubblico allo sviluppo (APS/ODA), ma i fondi per l'educazione sono elargiti in modo sproporzionato verso i Paesi a medio reddito. Gli aiuti all'educazione sono in calo per l'Africa sub-sahariana, un continente che nel 2050 ospiterà la maggior parte dei giovani del mondo e che, secondo le proiezioni, dovrà affrontare alcune delle sfide ambientali ed economiche più pressanti del pianeta.

Inoltre, l'APS/ODA per l'educazione tende a favorire l'educazione superiore, comprese le borse di studio, soprattutto tra le maggiori economie dei Paesi donatori del Gruppo dei Sette (G7). Troppo poco è il sostegno fornito per garantire l'attuazione dell'accesso universale all'educazione della prima infanzia e a un'educazione primaria e secondaria di buona qualità. Non è emersa una strategia globale convincente per un'azione collettiva volta a sradicare l'analfabetismo infantile, un obiettivo adottato per la prima volta dalle Nazioni Unite a metà del XX secolo. Un numero

persistente di bambini e bambine rimane fuori dalla scuola e un gran numero di bambini, bambine e giovani frequentano la scuola, ma imparano poco. Anche i bisogni educativi di rifugiati e migranti involontari sono sottofinanziati.

Anche i bisogni educativi dei rifugiati e dei migranti involontari sono sottofinanziati.

La mancanza di coordinamento tra i donatori di aiuti per l'educazione rimane una sfida. Ciò è particolarmente vero tra le organizzazioni bilaterali del Nord, che dominano per volume di

aiuti. A quasi vent'anni dalla Dichiarazione di Parigi sull'efficacia degli aiuti, i donatori nel settore dell'educazione tendono ancora a offrire aiuti allo sviluppo in forma isolata e progettuale, non in linea con le esigenze dei Paesi. I canali multilaterali per lo sviluppo dell'educazione sono sottoutilizzati e si perdono le opportunità di mettere in comune e armonizzare le risorse in modo da sostenere l'innovazione, un migliore uso delle evidenze e il rafforzamento delle capacità nazionali.

Tuttavia, ci sono anche nuovi e promettenti sviluppi nella cooperazione educativa che possono essere sfruttati. Negli ultimi decenni si è diffuso l'impegno della società civile nel settore dell'educazione a livello locale, nazionale e internazionale e sono emersi nuovi partenariati tra governi e attori non statali. Sono in aumento le forme di cooperazione allo sviluppo Sud-Sud e triangolari. I recenti e potenti sforzi di *advocacy* hanno contribuito a dare maggiore priorità all'educazione nell'agenda politica globale. L'educazione è sempre più presente nei programmi degli organismi politici globali e regionali.

In futuro, tre tipi di beni pubblici globali saranno particolarmente importanti per raggiungere futuri educativi comuni, più equi, più rilevanti e più sostenibili. In primo luogo, la comunità internazionale deve collaborare per aiutare i governi e gli attori non statali ad allinearsi sui nuovi scopi, sulle nuove norme e sui nuovi standard condivisi, necessari per realizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione. In secondo luogo, la comunità internazionale deve investire per promuovere un archivio comunemente accessibile di conoscenze, ricerche, dati ed evidenze sull'educazione, e assicurarsi che gli educatori e le educatrici a tutti i livelli possano generare e utilizzare le stesse evidenze per migliorare i sistemi educativi. Infine, i finanziamenti internazionali devono espandersi ed essere utilizzati per sostenere quelle popolazioni la cui realizzazione del diritto universale all'educazione è maggiormente minacciata.

Verso scopi, impegni, norme e standard condivisi

Dalla metà del XX secolo, che ha visto la creazione delle Nazioni Unite e dell'UNESCO e l'adozione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, la cooperazione internazionale in materia di educazione ha svolto un ruolo significativo nella costruzione del consenso sugli scopi e sugli obiettivi dell'educazione. Oggi, è sempre più cruciale la necessità di deliberare su obiettivi educativi condivisi.

Dobbiamo riformulare la cooperazione internazionale allontanandoci dalla storica focalizzazione sulla replica di idee e istituzioni del mondo industrializzato. Occorre promuovere forme di deliberazione Sud-Sud e triangolari. C'è un bisogno particolarmente forte di migliorare il dialogo e la costruzione del consenso tra diversi tipi di attori del settore educativo: sindacati degli e delle insegnanti, movimenti studenteschi, organizzazioni giovanili, società civile, fornitori e datori di lavoro del settore privato, filantropi, governi, cittadini e cittadine. Una cooperazione focalizzata su futuri a lungo termine non può non incentrarsi sulle voci dei bambini, delle bambine, dei e delle giovani.

Entrando in un periodo di ristrettezze fiscali causate dal prolungarsi della pandemia da COVID-19, sarà sempre più necessario definire con maggiore precisione le priorità degli obiettivi condivisi e garantire che i finanziamenti internazionali e nazionali seguano gli impegni assunti. Gli attori globali devono unirsi per sostenere programmi comuni di *advocacy* e raccolta fondi per il raggiungimento di questi obiettivi, in coordinamento piuttosto che in competizione per i finanziamenti bilaterali e filantropici.

Nel definire obiettivi e quadri d'azione comuni, il settore dell'educazione può trarre insegnamenti pertinenti dai settori del clima e della salute. Possiamo fare di più per garantire che tutti gli attori che si presentano al tavolo della cooperazione internazionale fissino i propri obiettivi e impegni specifici e temporali. La cooperazione internazionale dovrebbe essere organizzata intorno al principio di sussidiarietà, poiché quanto più un obiettivo è concreto e di proprietà locale, tanto più diventa un obiettivo fattibile per l'*advocacy* e la responsabilità collettiva, e tanto più è probabile che i "proprietari" specifici dell'obiettivo ne garantiscano l'attuazione. È possibile creare

meccanismi di monitoraggio regionali e globali più efficienti per assicurarsi che gli attori siano ritenuti responsabili di questi impegni e obiettivi, utilizzando revisioni basate sulla dimostrazione dei progressi di ciascun attore.

A livello mondiale, il settore dell'educazione e gli organismi globali competenti hanno avuto difficoltà a definire le priorità tra le questioni tematiche e sub-settoriali, il che ha spesso portato a una pletora di dichiarazioni performative, ad attività poco diffuse e al mancato raggiungimento di alcuni dei nostri obiettivi educativi più apprezzati e di lunga data. Le istituzioni globali non dovrebbero cercare di fare tutto. Il loro compito è rafforzare la capacità degli altri di agire. A tal fine, dovrebbero concentrarsi sul potenziamento della capacità globale e regionale di generare impegni basati sul consenso, garantendo la responsabilità di tali impegni. Gli attori globali sono efficaci anche quando agiscono come mediatori di conoscenze ed evidenze, garantendo la partecipazione di diversi attori alla generazione e all'utilizzo delle conoscenze. Possono anche svolgere un ruolo importante come finanziatori di ultima istanza per le sfide educative acute, in particolare quelle nei Paesi a basso reddito e nei contesti di emergenza.

Nel delineare futuri educativi comuni, le istituzioni globali possono svolgere un ruolo unico nell'orientare la nostra attenzione alle sfide a lungo termine. Per esempio, è necessario intensificare la ricerca e il dibattito sul ruolo dell'educazione nel reagire ai cambiamenti del mondo del lavoro e

all'automazione; su come affrontare al meglio le esternalità transfrontaliere derivanti dalle migrazioni e dal cambiamento climatico; e su come governare i servizi educativi sempre più digitalizzati e forniti a livello transnazionale.

Occorre costruire insieme un'agenda comune attraverso ampi processi di partecipazione e di decisione congiunta. Si deve affrontare la tensione tra la riflessione a lungo termine su come governare per il futuro e l'urgenza di intervenire nel presente per correggere le disuguaglianze e le esclusioni educative ereditate dal passato.

Le istituzioni globali possono svolgere un ruolo unico nell'orientare la nostra attenzione alle sfide a lungo termine.

Cooperazione nel generare conoscenze e usare le evidenze

La ricerca e le evidenze sono beni globali essenziali nel campo dell'educazione. Insieme, aiutano i governi e i loro *partner* a risolvere i problemi e a innovare per accelerare la trasformazione dell'educazione. Sono anche fondamentali per rafforzare la responsabilità internazionale per gli impegni globali, regionali e nazionali.

Sono state mosse molte critiche all'uso improprio di dati scollegati, classifiche e altre forme di "governo con i numeri" (*governance by numbers*) nel lavoro delle principali organizzazioni internazionali, dall'OCSE alle agenzie delle Nazioni Unite. Queste critiche sono pertinenti, tuttavia abbiamo bisogno di dati statistici condivisi per governare i sistemi educativi in modo equo e

garantire il bene comune. Come dimostrato nei settori della salute e del clima, e dalla recente attività di *advocacy* transnazionale nel campo dell'educazione, gli sforzi per monitorare e valutare i progressi compiuti possono contribuire a una maggiore responsabilità globale per raggiungere gli obiettivi condivisi e per coinvolgere diversi tipi di parti interessate all'educazione.

A oggi, gli attori globali non sono riusciti a mettere in comune e a coordinare gli investimenti per massimizzare la disponibilità e l'utilità delle evidenze e dei dati internazionali. A differenza della salute globale, dove le principali organizzazioni multilaterali mettono in comune le risorse per garantire la produzione di dati di monitoraggio di buona qualità, non esiste un accordo di partenariato tra le agenzie delle Nazioni Unite per sostenere la definizione comune di standard e i ruoli delle statistiche e del relativo sviluppo delle capacità. L'aggregazione e la diffusione in modo efficace delle evidenze, la mappatura delle lacune nelle evidenze e nella ricerca, e il rafforzamento delle capacità richiedono nuovi livelli di coordinamento e di finanziamento da parte degli attori globali.

Anche il sostegno al rafforzamento della capacità di generare e utilizzare conoscenze, dati ed evidenze deve essere meglio finanziato e coordinato. A volte, gli sforzi internazionali per la conoscenza e la ricerca sembrano essere conversazioni unilaterali. Questo è inaccettabile. La cooperazione internazionale deve dare più spazio ai Paesi del Sud globale per definire paradigmi di ricerca nuovi e innovativi, adatti alle loro specifiche circostanze. Nel settore sanitario, i recenti sforzi in tal senso si sono concentrati sulla creazione di piattaforme di coordinamento con l'obiettivo esplicito di migliorare le capacità nazionali e locali e di sostenere i Paesi ad apprendere gli uni dagli altri. Sono essenziali nuovi modelli per investire nella cooperazione Sud-Sud nella risoluzione dei problemi educativi. Come evidenziato nel Capitolo 8, è necessario prestare particolare attenzione alle diverse epistemologie e modi di conoscere che arricchiscono il pensiero e favoriscono una più ampia varietà di soluzioni innovative.

Finanziare la ricerca internazionale, le evidenze e i dati è una sfida cruciale nel campo dell'educazione. Mentre circa il 25% dell'APS/ODA globale per la salute viene speso per questi beni globali (circa 7 miliardi di dollari USA), le stime indicano che i finanziamenti per i beni comuni di conoscenza, evidenze e dati sono stati meno del 3% dell'APS/ODA (cioè 200 milioni di dollari USA) nel 2015. Occorre prendere in considerazione nuove opzioni per migliorare il finanziamento globale della ricerca, della conoscenza e delle evidenze, per esempio attraverso l'istituzione di un fondo comune prevedibile per generare conoscenze ed evidenze nel campo dell'educazione sotto la tutela di un gruppo di agenzie delle Nazioni Unite.

Finanziare l'educazione dove è minacciata

Se da un lato è necessario ripensare radicalmente la cooperazione internazionale nel settore dell'educazione e abbandonare la logica della dipendenza dagli aiuti, dall'altro dobbiamo rivalutare il ruolo e l'obiettivo delle nuove relazioni con gli aiuti internazionali nel campo dell'educazione.

Gli aiuti soddisfano una parte sempre più ridotta dei bisogni nazionali e, quindi, avranno un'influenza e una rilevanza sempre minori sulla scena globale. Hanno rafforzato gli squilibri di potere derivati dal colonialismo e hanno fatto troppo poco per aumentare la sostenibilità dei

sistemi educativi. Al contempo, è necessario un *pool* di finanziamenti in grado di sostenere i Paesi a basso e medio reddito, in particolare quelli africani dove nei prossimi decenni vivrà la maggior parte dei giovani. Oggi solo il 47% degli aiuti è destinato all'educazione K-12 nei Paesi a basso e medio reddito. Dobbiamo inoltre garantire che i finanziamenti globali siano destinati a sostenere le esigenze educative delle popolazioni profughe e dei migranti involontari, il cui numero crescerà con l'aggravarsi della crisi climatica. Come dimostrato dalla pandemia da COVID-19, continueremo ad avere bisogno di una riserva di finanziamenti internazionali per reagire alle emergenze e ricostruire l'educazione dopo le crisi e le emergenze.

Da qui al 2050, dovremo migliorare gli attuali canali multilaterali in modo che possano raccogliere nuove risorse per colmare le lacune, rafforzando al contempo la mobilitazione di risorse e competenze nazionali. Una maggiore armonizzazione degli aiuti e il coordinamento tra i donatori intorno ai progetti educativi e ai sistemi nazionali di proprietà dei singoli Paesi rimangono importanti oggi come quando i donatori internazionali approvarono, nel 2005, la Dichiarazione di Parigi sull'efficacia degli aiuti.

I canali multilaterali offrono migliori opportunità per aumentare l'efficacia degli aiuti e hanno maggiori probabilità di indirizzarli verso i Paesi e le popolazioni più bisognosi. Ma anch'essi dovranno migliorare il loro lavoro, che rimane legato ai progetti, vincola inutilmente i mutuatari e i beneficiari delle sovvenzioni alle conoscenze e alle prescrizioni che essi generano e ha basi insufficienti nel sostenere le competenze nazionali. Nel campo della salute pubblica globale, per esempio, le recenti proposte per porre rimedio a queste carenze includono la separazione del supporto tecnico da quello finanziario tra le varie agenzie e meccanismi di responsabilità congiunta tra le organizzazioni multilaterali.

Il ruolo dell'UNESCO

L'UNESCO ha affrontato molte sfide negli ultimi 25 anni. Pur avendo mantenuto la responsabilità formale di coordinare il dialogo globale e la definizione di standard nel campo dell'educazione, e di garantire il raggiungimento dell'OSS/SDG 4 per l'educazione, ha faticato ad adempiere efficacemente a questi obblighi e ha dovuto affrontare critiche severe. È sconcertante notare che, nonostante l'ampiezza del suo mandato in materia di educazione, scienza e cultura, l'intero *budget* dell'UNESCO sia inferiore a quello di molte università europee. Il bilancio totale dell'UNESCO per il settore dell'educazione è una frazione di quello mobilitato dalla Banca Mondiale per le attività di conoscenza e di sviluppo delle competenze nel campo dell'educazione.

Per svolgere un ruolo efficace nella nostra visione di futuri educativi sostenibili, l'UNESCO dovrà ripensare il proprio approccio allo sviluppo educativo. Basandosi sul principio di sussidiarietà, dovrebbe considerarsi innanzitutto un *partner* il cui compito è rafforzare le istituzioni e i processi regionali e nazionali. In secondo luogo, è un mediatore nella circolazione delle conoscenze e delle evidenze e un sostenitore del rafforzamento dei dati e della responsabilità nei confronti dei cittadini e delle cittadine a tutti i livelli dei sistemi educativi. Pur mantenendo il suo ruolo unico nel promuovere il dialogo globale per un nuovo contratto sociale per l'educazione, l'UNESCO deve

concentrare la maggior parte delle proprie risorse finanziarie e umane nelle regioni in cui il diritto all'educazione è più minacciato, in particolare in Africa, dove entro il 2050 vivrà e studierà la grande maggioranza dei giovani del mondo.

L'UNESCO dovrà avere una percezione più chiara del proprio vantaggio relativo all'interno del complesso ecosistema di attori globali e regionali coinvolti nella definizione di norme educative, nel finanziamento e nella mobilitazione delle conoscenze. Dovrebbe lavorare con i *partner* delle Nazioni Unite per trovare soluzioni innovative così da garantire il diritto all'educazione dei migranti involontari e delle popolazioni profughe, il cui numero è destinato a moltiplicarsi nel corso del nostro secolo incerto. Dovrebbe utilizzare la propria presenza globale per sostenere un accesso migliore e più equo alle informazioni digitali come diritto umano. L'UNESCO deve inoltre sostenere l'impegno dei cittadini, delle cittadine e della società civile nella *governance* dell'educazione, in modo che questa corrisponda alle loro esigenze. Deve continuare ad agire come faro delle Nazioni Unite sul ruolo svolto dall'educazione nella costruzione dei nostri futuri condivisi, anche rafforzando l'educazione alla pace, alla prosperità e alla sostenibilità.

L'UNESCO ha la capacità unica di raccogliere e mobilitare persone e istituzioni in tutto il mondo per dare forma ai nostri futuri educativi condivisi. Qui risiede la sua grande forza. E proprio questa forza è necessaria per costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione concordato a livello internazionale e, soprattutto, un nuovo accordo per attuarlo.

Principi guida per il dialogo e l'azione

Questo capitolo lancia un appello per una rinnovata collaborazione internazionale in grado di rispondere ai futuri bisogni, alle future sfide e possibilità dell'educazione. Guardando al 2050, ci sono quattro priorità chiave legate alla cooperazione internazionale per i futuri dell'educazione:

- **La Commissione esorta tutte le parti in causa del settore educativo a collaborare a livello globale e regionale per generare scopi condivisi e soluzioni comuni alle sfide educative.** Creare il nuovo contratto sociale necessario per sostenere futuri educativi giusti ed equi per tutta l'umanità è particolarmente importante per coloro il cui diritto all'educazione è maggiormente minacciato dalle sfide globali. La partecipazione deve includere diversi attori non statali e partenariati, passare dall'azione dall'alto verso il basso a quella multicentrica e abbracciare nuove forme di cooperazione regionale, in particolare quella Sud-Sud e triangolare.
- **La cooperazione internazionale dovrebbe operare secondo un principio di sussidiarietà, sostenendo e rafforzando le capacità degli sforzi locali, nazionali e regionali di affrontare le sfide.** Per rafforzare i nuovi impegni, norme e standard in materia di educazione, sarà necessario aumentare la responsabilità nel rispettare gli impegni in materia di educazione e promuovere in modo coordinato i miglioramenti in questo campo.
- **Resta importante concentrarsi sui finanziamenti internazionali allo sviluppo per i Paesi a basso e medio reddito.** Questo vale in particolare per i Paesi con economie fortemente vincolate e popolazioni giovani, soprattutto in Africa. Occorrono anche finanziamenti mirati alle popolazioni il cui diritto all'educazione è compromesso da crisi ed emergenze.

- **Gli investimenti ordinari in evidenze, dati e conoscenze sono un'altra parte essenziale di una cooperazione internazionale efficace.** Anche in questo caso i nostri sforzi dovrebbero essere guidati dal principio di sussidiarietà, sottolineando la necessità di sostenere la capacità locale, nazionale e regionale di generare e utilizzare la conoscenza. È più che mai necessario rafforzare l'apprendimento reciproco e lo scambio di conoscenze in modo trasversale tra le società e le frontiere, sia in azioni fondamentali come porre fine alle disuguaglianze educative e alla povertà e migliorare i servizi pubblici, sia in sfide a lungo termine provocate dall'automazione e dalla digitalizzazione, dalla migrazione e dalla sostenibilità ambientale. Occorrono piattaforme comuni e nuove fonti di finanziamento per garantire le due dimensioni della conoscenza globale e dei dati per il progresso educativo.

Questa agenda per la solidarietà e l'azione globale deve essere costruita con tenacia, audacia e coerenza, e sempre con lo sguardo rivolto al 2050 e oltre. Implica una responsabilità condivisa, un migliore coordinamento all'interno delle Nazioni Unite e il rafforzamento del ruolo dell'UNESCO, senza i quali le proposte formulate in questo Rapporto, ovvero la definizione dell'educazione come bene globale, pubblico e comune e l'attuazione di un nuovo contratto sociale per l'educazione, non potranno essere realizzate. In una sola generazione possiamo trasformare i sistemi educativi in modo che siano veramente inclusivi, efficaci e aumentino la nostra capacità di affrontare le sfide globali.

Epilogo
e
continuazione
**Costruire insieme i futuri
dell'educazione**

Dobbiamo urgentemente lavorare insieme per forgiare un nuovo contratto sociale per l'educazione, che possa soddisfare i bisogni futuri dell'umanità e del pianeta. Questo Rapporto ha proposto priorità e formulato raccomandazioni per costruire questo nuovo contratto basato su due principi fondamentali: una visione ampliata del diritto all'educazione nel corso di tutta la vita e il rafforzamento dell'educazione come bene pubblico e comune.

Al centro del Rapporto c'è la proposta di un nuovo contratto sociale per l'educazione: gli accordi e i principi impliciti che consentono e ispirano la coesione sociale intorno all'educazione e che danno origine ai corrispondenti piani educativi. Questo epilogo è dedicato a riassumere le priorità e le proposte chiave che i lettori e le lettrici sono invitati a portare avanti con altri, a re-interpretare e a re-immaginare per i nostri futuri condivisi dell'educazione.

Un nuovo contratto sociale per l'educazione non è un rifiuto di tutto ciò che abbiamo imparato e sperimentato collettivamente sull'educazione finora, ma non è nemmeno una mera correzione di

rotta su un percorso già definito e impostato. Un nuovo contratto sociale è in elaborazione da tempo da parte di educatori ed educatrici, comunità, giovani, bambini e bambine, famiglie, che hanno identificato con precisione i limiti dei sistemi educativi esistenti e sperimentato nuovi approcci per superarli.

Un nuovo contratto sociale è in elaborazione da tempo da parte di educatori ed educatrici, comunità, giovani, bambini e bambine, famiglie, che hanno identificato con precisione i limiti dei sistemi educativi esistenti e sperimentato nuovi approcci per superarli.

Ma senza momenti collettivi di incontro che provino a esprimere ciò che si sta imparando nel nostro continuo sforzo di rifare l'educazione, spesso l'impegno rimane isolato o con ricadute limitate sui grandi apparati istituzionali. È partecipando attivamente al confronto e alla pratica per costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione che possiamo rinnovare l'educazione per rendere possibili futuri giusti, equi e sostenibili. Il presente Rapporto è un invito a contestualizzare e a portare avanti questi dialoghi pubblici. Si propone come catalizzatore e provocazione per i dialoghi in tutto il mondo su che cosa significherà un contratto sociale per l'educazione nella pratica e in contesti particolari. Questo Rapporto è quindi una pietra miliare su un percorso che si estende verso il futuro. È un documento vivo che propone un quadro di riferimento, principi

e raccomandazioni da esplorare ulteriormente, condividere e arricchire con persone di tutto il mondo. L'obiettivo è ispirare nuove strade per lo sviluppo di politiche e azioni innovative per rinnovare e trasformare l'educazione in modo che prepari veramente ogni discente a inventare un futuro migliore. Il Rapporto avrà un senso nella trasformazione dell'educazione solo se insegnanti, studenti, studentesse, famiglie, funzionari governativi e altri soggetti interessati all'educazione, in particolare le comunità, si impegneranno ad attuare le idee contenute nel Rapporto e co-costruiranno il significato pratico di queste idee in quelle comunità.

La Commissione esorta l'UNESCO a sviluppare e a sostenere percorsi appropriati per la deliberazione, la partecipazione e la condivisione di esperienze relative alle molte idee presentate in questo documento. Il successo futuro del Rapporto dipende dalla sua capacità

di stimolare un processo di riflessione e azione continua. Il lavoro educativo sarà sempre “in divenire” e le raccomandazioni qui presentate si basano sul presupposto che debbano continuamente cambiare ed evolversi. Occorre una maggiore cooperazione mentre impariamo a vivere in maggiore armonia gli uni con gli altri, con le straordinarie forme di vita e i sistemi che caratterizzano il nostro pianeta, e con la tecnologia che sta aprendo rapidamente nuovi spazi e potenzialità per la prosperità umana, sia presentando rischi inediti.

Il nostro punto di partenza collettivo è il consenso globale sul valore dell'educazione per creare e ricreare il nostro mondo. Questa convinzione condivisa è inattaccabile e rafforza il nostro impegno nell'affrontare nuove sfide, molte delle quali senza precedenti. Per fare le cose in modo diverso, ora dobbiamo pensare, comprendere, ascoltare e immaginare in modo diverso. È necessario esaminare in modo appassionato quali modi consolidati di pensare all'educazione, alla conoscenza e all'apprendimento possano aprire nuove strade per trasformare il futuro.

Proposte per costruire un nuovo contratto sociale

Il Rapporto ha esaminato cinque dimensioni per i cambiamenti necessari a costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione. Le proposte chiave per ciascuna di queste dimensioni sono state evidenziate nella Parte II del Rapporto, insieme ai principi guida per attuarle. Pur non esaustivi, sono qui riassunti come un quadro iniziale per l'azione che può essere localizzata e portata avanti per realizzare nuovi futuri attraverso l'educazione.

Pedagogie della solidarietà e della cooperazione

La pedagogia deve essere trasformata secondo i principi della cooperazione e della solidarietà, per sostituire le modalità di esclusione e di competizione individualistica a lungo utilizzate. La pedagogia deve promuovere l'empatia e la compassione e costruire le capacità degli individui di lavorare insieme per trasformare se stessi e il mondo. L'apprendimento si forma attraverso le relazioni tra insegnanti, studenti, studentesse e conoscenze che vanno oltre i limiti delle norme e dei codici di condotta dell'aula. L'apprendimento estende le relazioni di studenti e studentesse con l'etica e la cura necessarie per assumersi la responsabilità del nostro mondo comune e condiviso. La pedagogia è il lavoro di creazione di incontri trasformativi che si basano su ciò che esiste e su ciò che può essere costruito.

La pedagogia è il lavoro di creazione di incontri trasformativi che si basano su ciò che esiste e su ciò che può essere costruito.

Guardando al 2050, occorre abbandonare modalità pedagogiche, lezioni e misurazioni che privilegiano definizioni individualistiche e competitive dei risultati. Dobbiamo invece dare priorità ai seguenti principi guida.

Primo: l'interconnessione, l'interdipendenza e la solidarietà sono necessarie per una pedagogia che sia trasformativa a livello individuale e collettivo. Mentre gli e le insegnanti imparano a favorire relazioni pedagogiche all'interno e all'esterno della classe, le scuole e i sistemi educativi devono trovare dei modi per incorporare queste pratiche a livelli più istituzionali. L'esperienza e il dialogo, il servizio e l'azione significativa, la ricerca e la riflessione, la partecipazione a movimenti sociali costruttivi e alla vita comunitaria: questi sono solo alcuni dei molti approcci promettenti. Le scuole e i sistemi educativi devono anche abbattere i muri sociali e settoriali per ascoltare le famiglie e le comunità, e per estendersi ad altri ambiti della vita così da sostenere nuove connessioni e relazioni pedagogiche al di fuori delle aule.

Secondo: la cooperazione e la collaborazione dovrebbero costituire la base della pedagogia come processo collettivo e relazionale. Gli e le insegnanti possono impegnarsi in un'ampia gamma di strategie di apprendimento – dal *feedback* tra pari all'apprendimento basato su progetti, al *problem posing* e all'apprendimento basato sull'indagine, ai laboratori per studenti e studentesse, ai *workshop* tecnici e professionali, all'espressione artistica e alle collaborazioni creative – tutte volte a coltivare le capacità di studenti e studentesse di affrontare nuove sfide in modi creativi e imprevisi, individualmente e collettivamente. Le scuole e i sistemi educativi possono esplorare strategie per facilitare una più ampia gamma di incontri trasversali tra gruppi di età, interessi, settori sociali, linguaggi e fasi di apprendimento.

Terzo: la solidarietà, la compassione e l'empatia dovrebbero essere radicate nel nostro modo di apprendere. Le pedagogie permettono agli studenti e alle studentesse di comprendere una serie di esperienze più ampia della loro. Anche i genitori e le famiglie possono essere invitati a partecipare alla condivisione e alla valorizzazione della diversità e del pluralismo insieme ai loro figli e figlie, il che è essenziale per disimparare i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni negli ambienti e nelle relazioni che studenti e studentesse incontrano. Le scuole e gli e le insegnanti possono creare ambienti che valorizzino l'empatia e sostengano storie, lingue e culture diverse, tra cui, in particolare, quelle delle comunità indigene e di un'ampia gamma di movimenti sociali.

Quarto: ogni valutazione è pedagogica e deve quindi essere attentamente considerata per sostenere priorità pedagogiche più ampie per la crescita e l'apprendimento di studenti e studentesse. Gli e le insegnanti, le scuole e i sistemi educativi possono utilizzare le valutazioni per dare la priorità a individuare e affrontare le aree problematiche, al fine di sostenere meglio l'apprendimento individuale e collettivo. La valutazione non dovrebbe essere usata in modo punitivo o per creare categorie di "vincitori" e "perdenti". Occorre evitare che la politica educativa sia indebitamente influenzata da classifiche che danno eccessiva priorità agli esami competitivi e decontestualizzati, i quali a loro volta hanno dimostrato di esercitare una pressione sproporzionata che influenza ciò che avviene nel tempo e nello spazio delle scuole.

Il curriculum e il patrimonio comune di conoscenze

È necessario stabilire una nuova relazione tra l'educazione e le conoscenze, le capacità e i valori che promuove. I curriculum devono essere strutturati in relazione a due processi vitali su cui si basa l'educazione: l'acquisizione di conoscenze come parte del patrimonio comune dell'umanità e la creazione collettiva di nuove conoscenze e nuovi futuri possibili.

Guardando al 2050, dobbiamo superare la visione tradizionale dei curriculum come semplice griglia di materie scolastiche e re-immaginarli attraverso prospettive interdisciplinari e interculturali che consentano agli studenti e alle studentesse di apprendere e contribuire al patrimonio comune di conoscenze dell'umanità. I seguenti principi guida sono da considerarsi prioritari.

Primo: i curriculum dovrebbero migliorare le capacità dei e delle discenti di accedere e contribuire al patrimonio comune di conoscenze, l'eredità di tutti gli esseri umani da ampliare continuamente per includere diversi modi di conoscere e comprendere. È necessario che la progettazione e l'attuazione dei curriculum si allontanino dalla rigida trasmissione di fatti e informazioni per cercare invece di promuovere nei e nelle discenti i concetti, le competenze, i valori e gli atteggiamenti che consentiranno loro di impegnarsi in diverse forme di acquisizione, applicazione e generazione di conoscenza.

Secondo: il rapido cambiamento del clima e delle condizioni del pianeta richiede curriculum che riorientino il posto degli esseri umani nel mondo. I cambiamenti irreversibili del pianeta stanno già accelerando e l'educazione deve promuovere l'apprezzamento per l'interconnessione intrinseca del benessere ambientale, sociale ed economico. I curriculum devono attingere a diverse forme di conoscenza, preparando studenti, studentesse e comunità ad adattarsi al cambiamento climatico e a mitigarlo e invertirlo tenendo presente l'inestricabile interconnessione degli esseri umani con un mondo non umano. I curriculum dovrebbero evidenziare gli effetti del cambiamento climatico sulle loro comunità, sul mondo e, in particolare, su coloro che sono spesso emarginati, per esempio i poveri, le minoranze, le donne e le ragazze. La conoscenza curricolare può fornire un quadro potente per un'azione significativa e sostenere bambini, bambine e giovani a continuare a guidare gli sforzi per mitigare il clima e proteggere l'ambiente che avranno un impatto profondo sui loro futuri.

Terzo: la rapida diffusione della disinformazione e della manipolazione deve essere contrastata attraverso molteplici alfabetizzazioni – digitali, scientifiche, testuali, ecologiche, matematiche – che consentano agli individui di trovare la strada verso una conoscenza vera e accurata. Tali alfabetizzazioni sono essenziali per una partecipazione democratica significativa ed efficace, basata su verità condivise. Le alfabetizzazioni efficaci devono coltivare la comprensione non solo di fatti, informazioni e dati, ma anche dei processi, come la corroborazione e il reperimento sensato

L'educazione si basa su due processi vitali: l'acquisizione di conoscenze come parte del patrimonio comune dell'umanità e la creazione collettiva di nuove conoscenze e nuovi futuri possibili.

delle fonti, necessari per giungere a conclusioni fondate, convalidare le scoperte e comunicarle in modo accurato. I curricoli possono attingere a un'ampia gamma di approcci storici, culturali e metodologici per sviluppare negli studenti e nelle studentesse l'amore per la comprensione, l'accuratezza, la precisione e l'impegno per la verità.

Quarto: i diritti umani e la partecipazione democratica dovrebbero pervadere i principi fondamentali dei curricoli e dell'apprendimento che trasformano le persone e il mondo. I diritti umani devono continuare a essere inviolabili per tutte le persone e, in quanto punto di partenza collettivo alla base del nostro contratto sociale, devono diventare fondamentali per i curricoli che danno forma all'apprendimento. I curricoli dovrebbero sottolineare i diritti e la dignità intrinseci di tutte le persone e l'imperativo di superare la violenza e costruire società pacifiche. Le interazioni con i movimenti sociali e le comunità del territorio possono arricchire i curricoli di percorsi autentici per mettere in discussione, rivelare e affrontare le strutture di potere che discriminano i gruppi a causa di genere, razza, identità indigena, lingua, orientamento sessuale, età, disabilità o *status* di cittadinanza.

La professione di insegnante

Gli e le insegnanti hanno un ruolo unico nella costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione attraverso la loro professione. Sono i coordinatori principali, che armonizzano elementi e ambienti diversi lavorando in modo collaborativo per aiutare a far crescere le conoscenze e le capacità di studenti e studentesse. Nessuna tecnologia è ancora in grado di sostituire o di ovviare alla necessità di bravi insegnanti umani. Guardando al 2050, è essenziale non considerare più l'insegnamento come pratica solitaria che si affida a un singolo individuo per orchestrare un

apprendimento efficace. Al contrario, l'insegnamento dovrebbe diventare una professione collaborativa in cui il lavoro in *team* garantisce un apprendimento significativo di studenti e studentesse. I seguenti principi guida dovrebbero essere considerati prioritari.

Nessuna tecnologia è ancora in grado di sostituire bravi insegnanti umani.

Primo: la collaborazione e il lavoro in *team* dovrebbero caratterizzare la professione dell'insegnante. L'ampia gamma di scopi che comporta l'educazione va al di là di quanto ci

si possa aspettare anche dall'insegnante più di talento. Avremo bisogno che gli e le insegnanti lavorino in *team* con colleghi e colleghe, esperti ed esperte delle materie, specialisti e specialiste dell'alfabetizzazione, bibliotecari e bibliotecarie, docenti di sostegno, consulenti di orientamento, assistenti sociali e altri. La necessità di lavorare in *team* diventerà ancora più pressante negli anni a venire, poiché l'umanità si troverà ad affrontare una serie crescente di perturbazioni, e gli e le insegnanti continueranno a essere in prima linea nell'aiutare bambini, bambine, giovani e adulti a orientarsi in modo appropriato nel loro mondo in continuo cambiamento, secondo modalità adeguate all'età. Proprio come il benessere, le relazioni sane e la salute mentale degli studenti e delle studentesse devono essere sostenuti nei contesti educativi, così il sostegno deve essere esteso anche agli e alle insegnanti sotto forma di stipendi adeguati, avanzamenti di carriera, formazione

continua, sviluppo professionale e ambienti di apprendimento collaborativi per consentire loro di portare avanti il loro importante lavoro.

Secondo: la produzione di conoscenza, la riflessione e la ricerca dovrebbero essere riconosciute come parti integranti dell'insegnamento. La ricerca e la conoscenza dei futuri dell'educazione iniziano con il lavoro degli e delle insegnanti e, in effetti, diversi elementi di un nuovo contratto sociale per l'educazione potrebbero già esistere nella pedagogia trasformativa che molti e molte insegnanti praticano. Il lavoro degli e delle insegnanti come produttori di conoscenza e pionieri della pedagogia deve essere riconosciuto e sostenuto, aiutandoli a documentare, condividere e discutere le ricerche e le esperienze rilevanti con i colleghi educatori, le colleghe educatrici e le scuole in modi formali e informali. Le università e l'educazione superiore possono immaginare nuove configurazioni istituzionali che permettano ricerche continue e relazioni professionali con gli e le insegnanti, in appoggio alla loro produzione di conoscenza in tutto l'ambito professionale.

Terzo: occorre sostenere e proteggere l'autonomia professionale degli e delle insegnanti. La professione dell'insegnante richiede un'ampia gamma di competenze avanzate e uno sviluppo professionale continuo. Nei prossimi decenni, sarà necessario un grande sostegno per rafforzare ed espandere la formazione di qualità degli e delle insegnanti non ancora in servizio, in particolare nell'Africa sub-sahariana, dove la domanda di scolarizzazione continua a superare l'offerta di insegnanti qualificati a causa del *boom* della popolazione giovanile. Lo sviluppo professionale degli e delle insegnanti all'inizio della carriera può essere ulteriormente garantito attraverso la formazione continua, il mentorato e la compresenza collaborativa in aula. È necessario concedere un tempo adeguato alla preparazione delle lezioni e alla riflessione, e gli e le insegnanti devono ricevere una retribuzione giusta ed equa. Garantire autonomia professionale, rispetto sociale e stipendi dignitosi incentiverà gli educatori e le educatrici qualificati a rimanere nella professione e le persone competenti e motivate a entrarvi.

La partecipazione al dibattito pubblico sull'educazione, al dialogo e alle politiche educative dovrebbe essere integrata e riconosciuta come parte fondamentale del lavoro degli e delle insegnanti. Troppo spesso le decisioni su ciò che accade all'interno delle scuole o delle classi vengono prese da chi ne è molto lontano, con scarso dialogo, interazione e *feedback* significativo. Per i futuri dell'educazione, questa situazione deve cambiare e gli e le insegnanti devono essere accolti come *leader* e informatori fondamentali nel dibattito pubblico, nelle politiche e nel dialogo sui futuri dell'educazione. L'impegno degli e delle insegnanti in questi ambiti deve essere radicato nel riconoscimento condiviso che questo costituisce una funzione fondamentale di ciò che significa essere insegnanti, che devono essere considerati partecipanti chiave nella creazione di un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Salvaguardare e trasformare le scuole

Le scuole, con tutto il loro potenziale e le loro promesse, le loro carenze e i loro limiti, rimangono tra gli ambienti educativi più essenziali della società. Le scuole sono un pilastro centrale di ecosistemi educativi più ampi e la loro vitalità è espressione dell'impegno di una società nei

Le scuole sono un pilastro centrale di ecosistemi educativi più ampi e la loro vitalità è espressione dell'impegno di una società nei confronti dell'educazione come attività umana pubblica e dei suoi bambini, bambine e giovani.

confronti dell'educazione come attività umana pubblica e dei suoi bambini, bambine e giovani. Guardando al 2050, non possiamo più avere scuole organizzate secondo un modello uniforme,

che non tiene conto del contesto. Al posto degli attuali modelli architettonici, procedurali e organizzativi, abbiamo bisogno di un massiccio sforzo pubblico per riprogettare i tempi e i luoghi della scuola in modo da salvaguardarla e al tempo stesso trasformarla. Le seguenti priorità dovrebbero guidare questo lavoro essenziale.

Primo: le scuole dovrebbero essere protette in quanto spazi in cui studenti e studentesse incontrano sfide e possibilità non disponibili altrove. Le scuole richiederanno ambienti di cooperazione e cura in cui gruppi diversi di persone imparano da e con gli altri. Possono consentire a insegnanti, studenti e studentesse di interagire con nuove idee, culture e modi di vedere il mondo in un ambiente solidale e attento, non solo preparando bambini, bambine e giovani alle sfide della loro vita futura, ma anche aiutandoli a orientarsi nel mondo in rapido cambiamento in cui vivono ora.

Secondo: le architetture scolastiche, gli spazi, i tempi, gli orari e i raggruppamenti di studenti e studentesse dovrebbero essere ripensati e progettati per costruire le capacità degli individui di lavorare insieme. L'ambiente costruito e la progettazione inclusiva hanno un valore pedagogico a sé stante e influenzano ciò che avviene negli spazi condivisi di apprendimento. Le culture collaborative dovrebbero guidare anche l'amministrazione e la gestione delle scuole, così come le relazioni tra le scuole, per favorire solide reti di apprendimento, riflessione e innovazione.

Terzo: le tecnologie digitali dovrebbero mirare a sostenere ciò che avviene all'interno delle scuole; nelle loro attuali e prevedibili iterazioni sono inadeguate a sostituire le istituzioni formali e fisiche di apprendimento. Sfruttare gli strumenti digitali sarà utile ed essenziale per migliorare la creatività e la comunicazione degli studenti e delle studentesse nei prossimi decenni e orientarsi negli spazi digitali può aprire nuove opportunità di accesso e partecipazione alla conoscenza condivisa e alle esperienze umane. Gli sforzi per applicare l'intelligenza artificiale e gli algoritmi digitali nelle scuole devono procedere con cautela e attenzione per garantire che essi non riproducano e aggravino gli stereotipi e i sistemi di esclusione esistenti.

Quarto: le scuole dovrebbero plasmare i futuri a cui aspiriamo garantendo i diritti umani e diventando esempi di sostenibilità e neutralità carbonica. Agli studenti e alle studentesse dovrebbe essere affidato il compito di contribuire a rendere più ecologico il settore dell'educazione. I principi di progettazione locali e indigeni che sono reattivi alle condizioni e ai cambiamenti ambientali possono diventare fonti di apprendimento su come adattare, mitigare e prevenire per costruire futuri migliori e creare una maggiore simbiosi con il mondo naturale e i sistemi di cui facciamo parte e da cui dipendiamo. Dovremo anche assicurarci che le politiche educative e di altro tipo relative alle scuole sostengano e promuovano i diritti umani per tutti coloro che le abitano e non solo.

L'educazione attraverso tempi e spazi diversi

Uno dei nostri compiti principali è ampliare la riflessione su dove e quando avviene l'educazione, estendendola a più tempi, spazi e fasi della vita. Dobbiamo comprendere il pieno potenziale educativo insito nella vita e nella società, dalla nascita alla vecchiaia, e collegare la molteplicità di siti e le possibilità culturali, sociali e tecnologiche esistenti, spesso sovrapposte, per far progredire l'educazione. Possiamo immaginare le nostre società future che forniscono e incoraggiano l'apprendimento in una molteplicità di luoghi al di là delle scuole formali e in momenti pianificati e spontanei. Guardando al 2050, sono quattro i principi che possono guidare il dialogo e l'azione necessari per portare avanti questa raccomandazione.

Primo: in tutte le fasi della vita le persone dovrebbero avere opportunità educative significative e di qualità. L'educazione è un'attività *lifelong* e *lifewide*, cioè si estende per l'intero arco della vita, abbracciandone tutti gli aspetti. L'apprendimento e l'educazione degli adulti devono essere ulteriormente sviluppati e sostenuti, superando i concetti limitativi di "qualificazione" e "riqualificazione" per includere le possibilità trasformatrici dell'educazione in tutte le fasi della vita. Qualsiasi pianificazione per l'educazione lungo tutto l'arco della vita deve concentrarsi sul servizio a coloro che sono più emarginati e sui contesti più fragili, aiutando a dotare i e le discendenti delle conoscenze, dei concetti, degli atteggiamenti e delle competenze di cui hanno bisogno per realizzare le opportunità e affrontare le perturbazioni presenti e future.

Secondo: ecosistemi educativi sani collegano i luoghi di apprendimento naturali, costruiti e virtuali. La biosfera – le terre, le acque, la vita, i minerali, le atmosfere, i sistemi e le interazioni del pianeta – dovrebbe essere intesa come uno spazio vitale di apprendimento. È tra i nostri primi educatori. Parallelamente, gli spazi di apprendimento digitali devono essere ulteriormente integrati negli ecosistemi educativi e resi capaci di sostenere la dimensione pubblica, l'inclusività e gli scopi di bene comune dell'educazione. Dovrebbero avere la priorità le piattaforme *open access* e *open source*, proteggendo al massimo i dati di studenti, studentesse e insegnanti.

Terzo: occorre rafforzare il finanziamento pubblico e la capacità del governo di regolamentare l'educazione. Dovremmo sviluppare la capacità degli Stati di stabilire e applicare standard e norme per un'offerta educativa reattiva, equa e rispettosa dei diritti umani. A livello locale, nazionale, regionale e globale, i governi e le istituzioni pubbliche dovrebbero impegnarsi nel dialogo e nell'azione intorno a questi principi per sostenere la re-immaginazione dei nostri futuri insieme.

Quarto: il diritto all'educazione dovrebbe essere ampliato; non è più opportuno inquadralo semplicemente nell'ambito dell'istruzione formale. Guardando al futuro, dovremmo promuovere il diritto all'apprendimento permanente e in ogni ambito, grazie al diritto all'informazione, alla connettività e alla cultura.

Possiamo immaginare
le nostre società
future che forniscono
e incoraggiano
l'apprendimento in una
molteplicità di luoghi
al di là delle scuole
formali e in momenti
pianificati e spontanei.

Appelli all'azione

Il Rapporto ha lanciato due appelli per catalizzare e armonizzare gli sforzi verso un nuovo contratto sociale per l'educazione: un appello per una nuova agenda di ricerca per l'educazione e un appello per una solidarietà e una cooperazione rinnovate a sostegno dell'educazione come bene pubblico e comune. I principi che guidano la risposta a questi due appelli sono qui riassunti con lo scopo di aiutare a incanalare e rafforzare i nostri sforzi per forgiare nuovi futuri dell'educazione, reagendo a condizioni in rapido cambiamento.

Una nuova agenda di ricerca per l'educazione

Un programma di ricerca collettivo e globale sui futuri dell'educazione deve incentrarsi sul diritto all'educazione per tutti lungo tutta la vita.

Le priorità evidenziate in questo Rapporto rafforzano un'agenda di ricerca coerente e comune. L'apprendimento, le indicazioni e le esperienze generate da un'agenda di ricerca di così ampia portata saranno catalizzatori per forgiare insieme un nuovo contratto sociale per l'educazione. Guardando al 2050, sono quattro le priorità che guidano la ricerca e l'innovazione per i futuri dell'educazione.

Primo: un programma di ricerca collettivo e globale sui futuri dell'educazione deve incentrarsi sul diritto all'educazione per tutti lungo tutta la vita, anticipando le future perturbazioni e considerandone le implicazioni. La ricerca deve anche andare oltre la mera misurazione e la critica per esplorare il rinnovamento dell'educazione secondo i principi guida raccomandati nel presente Rapporto. È necessario che questo programma di ricerca riformuli le sue priorità alla luce dell'alfabetizzazione e del pensiero dei futuri, per spingerci verso un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Secondo: la conoscenza, i dati e le evidenze per i futuri dell'educazione devono includere fonti e modi di sapere diversi. Le intuizioni provenienti da prospettive differenti possono offrire diversi punti di vista su una comprensione condivisa dell'educazione, anziché escludersi e soppiantarsi a vicenda. Ricercatori e ricercatrici, università e istituti di ricerca devono esaminare presupposti e approcci metodologici che siano decolonizzanti, democratici e facilitino l'esercizio e la promozione dei diritti umani. Le scuole, gli e le insegnanti, i movimenti sociali, i movimenti giovanili e le comunità sono fonti vitali di conoscenza e informazione e dovrebbero essere riconosciuti come tali dai ricercatori e dalle ricercatrici. I risultati e le conclusioni delle scienze dell'apprendimento, delle neuroscienze, dei dati digitali e dei *big data*, nonché degli indicatori statistici, possono fornire importanti spunti di riflessione se considerati in relazione a una più ampia gamma di contributi empirici, tra cui la ricerca qualitativa e la ricerca di professionisti e professioniste del settore.

Terzo: l'innovazione educativa deve riflettere una gamma molto più ampia di possibilità in contesti, tempi e luoghi diversi. I confronti e le esperienze possono ispirare le persone quando vengono

riconsiderati e ricontestualizzati in modo appropriato alle differenti realtà sociali e storiche di un determinato contesto. L'innovazione educativa dovrebbe inoltre cercare, a volte, di allontanarsi dalla convergenza istituzionale che influenza gli attuali sistemi formali. La valutazione e la riflessione dovrebbero orientare le politiche educative in modalità continua e integrata, elevando così il regolare perfezionamento a teoria del cambiamento, allontanandosi dalla stagnazione da un lato e dai cicli di infiniti cambiamenti di regime dall'altro.

Quarto: la ricerca di un nuovo contratto sociale nell'educazione deve essere riconsiderata per includere un maggior numero di persone provenienti da diversi gruppi d'interesse, compresi quelli normalmente non attivi nelle discussioni sull'educazione. I semi di un nuovo contratto sociale sono già vivi, soprattutto tra insegnanti, studenti, studentesse e scuole. In particolare gli istituti di ricerca, i governi e le organizzazioni internazionali hanno la responsabilità di partecipare e sostenere un'agenda di ricerca che catalizzi la co-costruzione di questo contratto. L'UNESCO può svolgere un importante ruolo come centro di raccolta di conoscenze, visioni e generazione di idee sui nostri futuri educativi condivisi.

Rinnovare la solidarietà e la cooperazione internazionali

L'ambiziosa visione articolata in questo Rapporto non può essere realizzata senza la solidarietà e la collaborazione a ogni livello, dal contesto diretto delle aule e delle scuole agli impegni e ai quadri politici nazionali, regionali e globali. Il Rapporto esorta a un rinnovato impegno per una collaborazione globale a sostegno dell'educazione come bene pubblico e comune, basata su una cooperazione più giusta ed equa tra attori statali e non a livello locale, nazionale e internazionale. Guardando al 2050, dovremmo aderire a quattro principi guida relativi alla solidarietà e alla cooperazione internazionali per i futuri dell'educazione.

Primo: la Commissione esorta tutti gli attori del settore educativo a lavorare insieme a livello globale e regionale per generare scopi condivisi e soluzioni comuni alle sfide educative. Le azioni devono armonizzarsi e riorientarsi intorno alla visione di futuri educativi giusti ed equi per tutta l'umanità, basati sul diritto all'educazione per tutto l'arco della vita e sul valore dell'educazione come bene pubblico e comune. L'azione collettiva deve dare priorità soprattutto ai e alle discenti il cui diritto all'educazione è massimamente minacciato da perturbazioni e cambiamenti globali. Nei prossimi decenni, la collaborazione globale dovrà affrontare gli squilibri di potere includendo diversi attori non statali e partenariati. Dovrebbe inoltre passare da un'azione dall'alto verso il basso a un'azione multicentrica e abbracciare nuove forme di cooperazione regionale, in particolare quella Sud-Sud e triangolare.

L'azione collettiva deve dare priorità soprattutto ai e alle discenti, il cui diritto all'educazione è massimamente minacciato da perturbazioni e cambiamenti globali.

Secondo: la cooperazione internazionale dovrebbe operare secondo il principio di sussidiarietà, sostenendo e rafforzando l'efficacia degli sforzi locali, nazionali e regionali nell'affrontare le sfide. Per rafforzare i nuovi impegni, norme e standard educativi sarà necessaria una maggiore responsabilità a tutti i livelli. L'UNESCO dovrà ripensare il proprio approccio allo sviluppo dell'educazione, considerandosi in primo luogo un *partner*, il cui compito è di rafforzare le istituzioni e i processi regionali e nazionali, e in secondo luogo un mediatore nella circolazione delle evidenze, un produttore di conoscenze e un sostenitore del rafforzamento dei dati sui sistemi educativi e sulla responsabilità nei confronti dei cittadini.

Terzo: rimane importante concentrarsi sui finanziamenti internazionali allo sviluppo per i Paesi a basso e medio reddito, in particolare per quelli con economie fortemente vincolate e popolazioni giovani. La cooperazione internazionale deve concentrare con urgenza la maggior parte delle risorse finanziarie e umane nelle regioni in cui il diritto all'educazione è massimamente minacciato, e in particolare nell'Africa sub-sahariana, dove entro il 2050 vivrà e imparerà la stragrande maggioranza dei giovani del mondo. Queste risorse dovrebbero essere indirizzate anche verso i contesti di emergenza, che probabilmente diventeranno sempre più frequenti con l'accelerazione del cambiamento climatico.

Quarto: anche gli investimenti ordinari in evidenze, dati e conoscenze sono una parte essenziale di una cooperazione internazionale efficace. Nei prossimi decenni, dovremo rafforzare l'apprendimento reciproco e lo scambio di conoscenze in modo trasversale tra le società e le frontiere, sia in aree cruciali come la fine delle disuguaglianze educative e della povertà e il miglioramento dei servizi pubblici, sia per affrontare le sfide a lungo termine causate dall'automazione e dalla digitalizzazione, dalla migrazione e dalla sostenibilità ambientale. L'UNESCO è fondamentale per facilitare questo scambio tra Paesi e regioni.

Dialogo e partecipazione

Ci sono grandi motivi di speranza. Sono possibili cambiamenti e innovazioni su larga scala nella progettazione dei sistemi di educazione, nell'organizzazione delle scuole e degli altri sistemi educativi, nei curricula e negli approcci pedagogici. Collettivamente possiamo trasformare l'educazione per contribuire a costruire futuri giusti, equi e sostenibili attingendo a ciò che già esiste e costruendo ciò che è necessario. Cambieremo rotta grazie a milioni di atti individuali e collettivi di coraggio, *leadership*, resistenza, creatività e cura. Abbiamo tradizioni culturali profonde, ricche e diverse su cui basarci. Gli esseri umani hanno una grande capacità collettiva di azione, intelligenza e creatività. Le pratiche promettenti possono essere innovative o radicate nella tradizione, perché sia l'innovazione sia la tradizione possono liberare nuove possibilità.

Cambieremo rotta grazie a milioni di atti individuali e collettivi di coraggio, *leadership*, resistenza, creatività e cura.

Il dialogo proposto in questo Rapporto deve coinvolgere la più ampia partecipazione possibile. L'educazione è un fattore decisivo per la cittadinanza, a livello locale, nazionale e globale. Riguarda chiunque e chiunque può partecipare alla costruzione dei futuri dell'educazione in qualsiasi sfera di influenza sia situato. Il presente Rapporto ha proposto che insegnanti, università, governi, organizzazioni internazionali e giovani abbiano un ruolo partecipativo particolare per estendere ulteriormente questo dialogo e questa azione lungimiranti.

- **Insegnanti.** Gli e le insegnanti rimangono centrali per i futuri dell'educazione. Così come sono stati fondamentali per il contratto sociale in vigore dal XIX secolo, saranno decisivi anche come coordinatori, professionisti e ricercatori per la costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione. A tal fine, è necessario garantire la loro autonomia e libertà, sostenere il loro sviluppo durante tutta la vita professionale e riconoscere il loro ruolo nella società e la loro partecipazione alle politiche pubbliche. Gli e le insegnanti saranno naturalmente protagonisti centrali nella costruzione di processi di dialogo e innovazione, riunendo e coordinando altre persone e gruppi.
- **Università ed educazione superiore.** Appelli speciali alle università e agli istituti di educazione superiore ricorrono in ogni capitolo di questo Rapporto, così come lo sono in tutte le realtà del nuovo contratto sociale dell'educazione. Oggi pochi mettono in dubbio il ruolo cruciale che le università, e tutti gli istituti di educazione superiore, svolgono nella creazione e nella diffusione della conoscenza. Questo vale per tutte le discipline, ma è particolarmente vero per l'educazione. Gran parte del futuro dell'educazione di base dipende dal lavoro svolto dalle università e, viceversa, gran parte del futuro delle università dipende dal lavoro svolto nell'educazione di base. Ci si aspetta inoltre che le università trovino modi nuovi e più incisivi per educare bambini e bambine – soprattutto quelli più piccoli – e giovani, e che siano maggiormente coinvolte nelle pratiche di educazione degli adulti. L'educazione superiore è, per definizione, un luogo di dialogo intergenerazionale e trasformativo, e i futuri delineati in questo Rapporto dipendono in gran parte da essa. Senza un'educazione superiore forte, autonoma, credibile e innovativa, sarà impossibile costruire il contratto sociale dell'educazione immaginato in questo Rapporto.

- **Governi.** Il presente Rapporto ha sottolineato il ruolo insostituibile dei governi. Tuttavia, ciò non significa che le sue proposte si collochino solo a livello dei sistemi educativi nazionali. Invece di seguire la consueta logica governocentrica dei rapporti sulla riforma dell'educazione, questo mira a incoraggiare una più ampia gamma di soggetti interessati a partecipare, con la ricerca, la conoscenza, l'innovazione, l'analisi e l'azione. Si tratta di valorizzare l'azione di governo a più livelli, non tanto in una logica di riforma, quanto piuttosto nella prospettiva di diventare promotori di una partecipazione più ampia e catalizzatori di innovazione. Inoltre, i governi hanno un ruolo unico nel preservare e consolidare il carattere pubblico dell'educazione, assicurando finanziamenti pubblici adeguati e duraturi dell'educazione e costruendo la capacità di regolamentarla correttamente.
- **Organizzazioni internazionali e della società civile.** Il presente Rapporto ha sottolineato l'importanza delle organizzazioni internazionali e della società civile, soprattutto attraverso la ripetuta affermazione dell'educazione come bene pubblico e comune. Ribadendo questo concetto si intende segnalare un importante cambiamento di prospettiva, dando spazio a nuove voci nella cooperazione educativa, a livello locale, nazionale, regionale, internazionale e intersettoriale. Ci si aspetta che una forte mobilitazione delle organizzazioni internazionali e della società civile porti avanti il dialogo proposto in questo Rapporto, e che lo faccia con le proprie e insostituibili conoscenze, competenze e capacità di mobilitazione. Queste organizzazioni occupano inoltre un posto speciale nel garantire che le persone discriminate, a causa delle loro idee, del genere, della razza o dell'etnia, della cultura, della fede religiosa o dell'identità sessuale, siano ascoltate, visibili e sostenute nel loro diritto all'educazione.
- **Giovani, bambini e bambine.** Infine, e indiscutibilmente, il dialogo qui proposto deve coinvolgere i e le giovani. Il futuro deve essere riconcepito per loro come un futuro pieno di possibilità e non come un fardello. Non si tratta solo di ascoltarli o consultarli, ma di mobilitarli e sostenerli nella costruzione dei futuri che saranno – e sono già – i loro. Esempi recenti di importanti movimenti di giovani, bambini e bambine, in particolare nella lotta contro il cambiamento climatico, contro la discriminazione razziale, contro il patriarcato e le norme restrittive di genere, e a favore della diversità di culture e dell'autodeterminazione indigena, ci mostrano percorsi fondamentali per il futuro. I e le giovani che guidano questi movimenti non hanno chiesto l'autorizzazione, ma hanno risposto con urgenza e limpidezza morale a questioni che troppo spesso sopraffanno o paralizzano gli adulti. Hanno un ruolo influente e di guida da svolgere nella costruzione dei nostri e dei loro futuri. L'aspetto più importante della continuazione del presente Rapporto è la capacità di coinvolgere i e le giovani nella costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione.

In tutto il mondo, insegnanti, comunità, organizzazioni e governi hanno già intrapreso molte iniziative educative promettenti per creare il cambiamento necessario. Innumerevoli esempi ci mostrano i molti modi in cui la conoscenza può essere co-creata e pubblicamente condivisa. Altri esempi chiariscono come l'educazione possa produrre significato, conferire potere ed emancipare, e come l'apprendimento possa essere organizzato in modo più efficace per il bene comune. Queste pratiche esistenti devono essere alimentate in quanto tracciano la rotta per la creazione di futuri pieni di speranza.

Il buon lavoro che si sta svolgendo in tutto il mondo deve essere conosciuto meglio e la Commissione raccomanda che l'UNESCO diventi un catalizzatore e un centro di raccolta delle pratiche promettenti e delle implementazioni innovative dei principi enunciati in questo Rapporto.

Invito a continuare

In sostanza, il presente Rapporto esorta e mira a facilitare e provocare un ampio dialogo sociale sui futuri desiderabili e su come l'educazione possa contribuire a costruirli. Le sue idee riflettono un momento nel tempo, sulla base dei risultati di un processo di dialogo e consultazione durato due anni. Le proposte del presente Rapporto culminano con l'invito a continuare nel futuro la molteplicità di conversazioni, collaborazioni e partenariati. Sono queste conversazioni, queste collaborazioni e questi partenariati che avranno più importanza per i futuri dell'educazione, non il Rapporto in sé.

Se da un lato il Rapporto esprime una visione delle sfide e delle speranze che dovrebbero animare gli sforzi di educare per il futuro e propone idee su come farlo, dall'altro insiste sul fatto che un nuovo contratto sociale per l'educazione non si attua da solo. Perché prenda forma e abbia un impatto, deve essere tradotto in programmi, risorse, sistemi e processi che trasformino le attività e le esperienze quotidiane di studenti, studentesse e insegnanti.

L'educazione impegna un gran numero di persone e di gruppi in una complessa rete di relazioni. Coinvolge studenti, studentesse, insegnanti, famiglie, amministratori, amministratrici e dirigenti del settore educativo a più livelli di governo e tocca il settore pubblico e la società civile, all'interno di comunità, province, nazioni, regioni e a livello globale. La trasformazione della cultura educativa è il risultato di processi di co-costruzione in cui molti gruppi portano avanti i loro interessi e le loro conoscenze per riesaminarli alla luce di nuove idee e in conversazione con altri. La cooperazione è essenziale per tradurre in nuove realtà i principi, le proposte e le strategie qui menzionate. È questa co-costruzione di idee su come insegniamo e impariamo e verso quale obiettivo, che alla fine porta alla chiarezza, all'impegno e al sostegno per le risorse e le attività che possono trasformare le pratiche educative. Le pratiche cambiano quando le condizioni che possono favorire questo cambiamento sono ben comprese, accettate e attuate.

Ognuno di noi può migliorare le comunità in cui vive. La possibilità di coordinare il dialogo è nelle mani di tutti noi. Questo è particolarmente vero in un'epoca in cui l'ubiquità delle tecnologie di comunicazione offre alle persone comuni i mezzi per connettersi e organizzarsi per raggiungere obiettivi ambiziosi. L'accesso alla tecnologia e a Internet rende possibile una collaborazione senza precedenti tra insegnanti, istituzioni educative e comunità per realizzare opportunità e trovare soluzioni alle sfide.

La pandemia da COVID-19 ha gettato un'ombra sulla pubblicazione del presente Rapporto e su gran parte della sua preparazione. Questo evento globale ha risvegliato la consapevolezza dell'importanza di ampie collaborazioni e co-costruzioni. Dobbiamo ancora misurare appieno il danno e le perdite educative provocati dal COVID-19, ma sappiamo che sono gravi e rischiano di

cancellare decenni di progressi. Le sue conseguenze sono state avvertite più duramente dai poveri e dagli emarginati, nel Sud del mondo e laddove si sommano ad altre sfide. La sua scia di morti e perdite, unita alla realtà sempre più rapida e intensa del cambiamento climatico, ci ricorda con forza che viviamo su questo pianeta in connessione con gli altri. Lo sviluppo di vaccini per proteggersi contro il COVID-19 ha dimostrato la portata e la velocità di ciò che è possibile fare quando uniamo le forze intorno alla conoscenza, alla scienza e all'apprendimento per trovare soluzioni. Il presente Rapporto spera che questa nuova consapevolezza dia forza all'appello a unirsi per costruire nuovi e più luminosi futuri educativi.

In questo contesto di urgenza, ma anche di grandi possibilità, le idee delineate nel presente Rapporto ci aiutano a re-immaginare insieme i nostri futuri e a costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione. Questo Rapporto è un invito a riflettere e ad agire insieme per costruire insieme i futuri dell'educazione. È un punto di partenza, l'inizio di un processo di dialogo e co-costruzione. Questo Rapporto, come l'educazione stessa, non è finito. Al contrario, la sua attuazione inizia ora, attraverso il lavoro degli educatori e delle educatrici di tutto il mondo e di chi lavora al loro fianco.

Appendici

Rimandi bibliografici selezionati

Rapporti indipendenti

I seguenti rapporti sono stati ricevuti in risposta a un invito aperto a organizzare seminari e gruppi di lavoro per contribuire a identificare le sfide e le opportunità principali e a fornire contributi e raccomandazioni alla Commissione internazionale sui futuri dell'educazione. Circa 200 altre organizzazioni hanno fornito rapporti all'iniziativa "Futuri dell'Educazione" dell'UNESCO sulla base di focus group; questi partner sono elencati nella sezione sottostante dei Partecipanti alla consultazione globale.

Arab Campaign for Education for All. 2020. *Summary report on the Futures of Education in the Arab States: Building the future (2020-2050)*. Ramallah, Arab Campaign for Education for All. <http://www.teachercc.org/articles/view/379>

Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education. 2021. *From the margins to the center: Youth informing the futures of education*. Manila, Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education. <https://www.aspbae.org/wp-content/uploads/2022/10/Futures-of-Education-Report.pdf>

Barber, P., Bertet, M., Choi, J., Czerwitzki, K., Njobati, F.F., Grau I Callizo, I., Hambrock, H., Herveau, J., Kastner, A., Laabs, J., Manalo, A., Mesa, J., Mutabazi, S., Muthigani, A., Richard, P., Scheunpflug, A., Sendler-Koschel, B., White, M., and Wodon, Q. 2020. *Christian schools and the futures of education: a contribution to UNESCO's Futures of Education Commission by the International Office of Catholic Education and the Global Pedagogical Network – Joining in Reformation*. International Office of Catholic Education and Global Pedagogical Network – Joining in Reformation. <http://oiecinternational.com/wp-content/uploads/2020/12/OIEC-GPENR-contribution.pdf>

Bridge 47. 2020. *The role of education in addressing future challenges*. Bridge 47. https://www.bridge47.org/sites/default/files/2020-12/bridge47_-_report_to_unesco_foe_international_commission_final.pdf

Éducation, Recherches et Actualités. 2021. *L'Éducation du futur - L'enseignement supérieur : défis et paradoxes*. Beirut et Paris, Université Saint Joseph et Université Gustave Eiffel. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche>

Emmaüs International. 2020. *Rapport à l'attention de la commission internationale de l'initiative de l'UNESCO : « Les futurs de l'éducation : apprendre à devenir »*. Montreuil, France, Emmaüs International. https://emmaus-international.org/images/actualites/2020/10/EMMAS_INTERNATIONAL_-_Contribution_Les_futurs_de_l'education__juillet_2020_003.pdf

Garcés, C.E. 2020. *Aportación para la Comisión Internacional*. Madrid.

International Council for Adult Education (ICAE). 2020. *Adult Learning and Education (ALE) – Because the future cannot wait*. International Council for Adult Education. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/ICAE%20-%20Futures%20of%20ALE%20FINAL.pdf>

International Task Force on Teachers for Education 2030. 2021. *The futures of teaching: Background paper prepared for the Futures of Education Initiative*. Paris, UNESCO. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/futures-teaching-background-paper-prepared-futures-education-initiative-0>

- International Union for Conservation of Nature (IUCN) Commission on Education and Communication (CEC). 2021. *Visions and Recommendations for the Futures of Education*. Gland, Switzerland, International Union for Conservation of Nature. <https://www.iucn.org/resources/grey-literature/visions-and-recommendations-futures-education>
- Mouvement International ATD Quart Monde. 2020. *Contribution du Mouvement International ATD Quart Monde aux Futurs de l'Éducation*. Pierrelaye, France, Mouvement ATD Quart Monde – Agir Tous pour la Dignité. <https://nextcloud.atd-quartmonde.org/index.php/s/DzMMci4yqP6dkPA>
- Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. 2020. *Los futuros de la educación - Contribuciones de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica*. Buenos Aires, Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. <https://reeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/09/Los-futuros-de-la-educaci%C3%B3n-Contribuciones-de-la-Red-Regional-por-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-de-Latinoam%C3%A9rica.pdf>
- Schulte, D., Cendon, E. and Makoe, M. 2020. *Re-Visioning the Future of Teaching and Learning in Higher Education: Report on Focus Group Discussions for the UNESCO Futures of Education Initiative*. University of the Future Network. https://unifuture.network/wp-content/uploads/sites/2/2020/08/20200722_UFN_UNESCO-report_fin.pdf
- SDG-Education 2030 Steering Committee. 2020. *Contribution to the Futures of Education*. Paris, UNESCO. <https://sdg4education2030.org/sites/default/files/2020-07/Futures%20of%20Education%20SDG-Ed2030%20SC%20contribution%20July%202020.pdf>
- Sefton-Green, J., Erstad, O. and Nelligan, P. 2021. *Educational Futures Across Generations*. Centre for Research for Educational Impact (REDI) at Deakin University and Department of Education at the University of Oslo. <https://www.deakin.edu.au/data/assets/pdffile/0005/2298551/Educational-Futures-Across-Generations.pdf>
- Seguy, F. 2021. *Penser l'avenir de l'éducation en contexte de pandémie*. Port-au-Prince, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378392>
- UNESCO. 2020. *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577/PDF/372577eng.pdf.multi>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2020. *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education Initiative*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112/PDF/374112eng.pdf.multi>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC). 2021. *Thinking Higher and Beyond: Perspectives on the Futures of Higher Education to 2050*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377530>
- UNESCO. 2021. *Caribbean Futures of Education – Final Report*. Kingston, UNESCO. <https://en.unesco.org/caribbean-futures-of-education>
- UNESCO's Collective Consultation of NGOs on Education 2030. 2021. *The role of Civil Society Organisations in 2050 and beyond*. Paris, UNESCO's Collective Consultation of NGOs on Education 2030. <https://en.unesco.org/system/files/theroleofcsosin2050andbeyond.pdf>
- Unescocat and Fòrum Futurs de l'educació. 2020. *How to Get to the Future of Education: Lessons Learned from the Escola Nova 21 Alliance in Catalonia*. Unescocat–Center for UNESCO of Catalonia. <https://catesco.org/wp-content/uploads/2020/10/Unescocat-contribution-to-Futures-of-Education.pdf>
- Wong, S., Kwok, V., Kwong, T. and Lau, R. 2020. *Individuality, Accessibility, and Inclusivity: Applied Education and Lifelong Learning in Revolutionising Education for the 21st Century*. Our Hong Kong Foundation. https://ourhkfoundation.org.hk/sites/default/files/media/pdf/UNESCO_submission_13102020.pdf

World Council on Intercultural and Global Competence. 2021. *Contribution from the World Council on Intercultural and Global Competence to the UNESCO Futures of Education Initiative*. https://iccglobal.org/wp-content/uploads/World-Council-Futures-of-Education-Learning-to-Become-Initiative_.pdf

Yidan Prize Foundation. 2021. *Perspectives from the Yidan Prize Foundation Council of Luminaries on the Futures of Education*.

Documenti di riferimento

I seguenti documenti di riferimento sono stati commissionati dall'UNESCO per contribuire a far progredire la riflessione sui temi chiave definiti dalla Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione.

Assié-Lumumba, N. T. 2020. *Gender, knowledge production, and transformative policy in Africa*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374154>

Buchanan, J., Allais, S., Anderson, M., Calvo, R.A., Peter, S. and Pietsch, T. 2020. *The futures of work: what education can and can't do*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374435>

Common Worlds Research Collective. 2020. *Learning to become with the world: Education for future survival. Education Research and Foresight Working Paper 28*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>

Corson, J. 2020. *Visibly ungoverned: strategies for welcoming diverse forms of knowledge*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374085>

Couture, J.C., Grøttvik, R. and Sellar, S. 2020. *A profession learning to become: the promise of collaboration between teacher organizations and academia*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374156>

Damus, O. 2020. *Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374047>

Desjardins, R., Torres, C.A. and Wiksten, S. 2020. *Social contract pedagogy: a dialogical and deliberative model for Global Citizenship Education*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374879>

D'Souza, E. 2020. *Education for future work and economic security in India*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374880>

Facer, K. 2021. *Futures in education: towards an ethical practice*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375792>

Facer, K. 2021. *It's not (just) about jobs: education for economic wellbeing. Education Research and Foresight Working Paper 29*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376150/PDF/376150eng.pdf.multi>

Facer, K. and Selwyn, N. 2021. *Digital technology and the futures of education – towards 'non-stupid' optimism*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>

- Gautam, S. and Shyangtan, S. 2020. *From suffering to surviving, surviving to living: education for harmony with nature and humanity*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374086>
- Grigera, J. 2020. *Futures of Work in Latin America: between technological innovation and crisis*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374436>
- Hager, P. and Beckett, D. 2020. *We're all in this together: new principles of co-present group learning*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374089>
- Haste, H. and Chopra, V. 2020. *The futures of education for participation in 2050: educating for managing uncertainty and ambiguity*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374441>
- Hoppers, C. 2020. *Knowledge production, access and governance: a song from the south*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374033>
- Howard, P., Corbett, M., Burke-Saulnier, A. and Young, D. 2020. *Education futures: conservation and change*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374087>
- Inayatullah, S. 2020. *Co-creating educational futures: contradictions between the emerging future and the walled past. Education Research and Foresight Working Paper 27*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373581/PDF/373581eng.pdf.multi>
- Labate, H. 2020. *Knowledge access and distribution: the future(s) of what we used to call 'curriculum'*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374153>
- Lambrechts, W. 2020. *Learning 'for' and 'in' the future: on the role of resilience and empowerment in education*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374088>
- Mengisteab, K. 2020. *Education and participation in African contexts*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374155>
- Moore, S.J. and Nesterova, Y. 2020. *Indigenous knowledges and ways of knowing for a sustainable living*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374046>
- Saeed, T. 2020. *Reimagining education: student movements and the possibility of a Critical Pedagogy and Feminist Praxis*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374157>
- Schweisfurth, M. 2020. *Future pedagogies: reconciling multifaceted realities and shared visions*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374077>
- Smart, A., Sinclair, M., Benavot, A., Bernard, J., Chabbott, C., Russell, S.G. and Williams, J. 2020. *Learning for uncertain futures: The role of textbooks, curriculum, and pedagogy*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374078>
- Sriprakash, A., Nally, D., Myers, K., and Ramos-Pinto, P. 2020. *Learning with the past: racism, education and reparative futures*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374045>

Stitzlein, S.M. 2020. *Using civic participation and civic reasoning to shape our future and education*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374034>

Vasavi, A.R. 2020. *Rethinking mass higher education: towards community integrated learning centres*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374442>

Wagner, D., Castillo, N. and Zahra, F.T. 2020. *Global learning equity and education: looking ahead*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375000>

Ydesen, C., Acosta, F., Milner, A.L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Gomez Caride, E. and Hansen, I.S. 2020. *Inclusion in testing times: implications for citizenship and participation*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374084>

Oltre a queste ricerche di riferimento, per l'iniziativa "Futuri dell'Educazione" è stato sviluppato un gioco interattivo per pensare a sistemi di apprendimento alternativi ed esplorarne le implicazioni con gruppi diversi.

Keats, J. and Candy, S. 2020. *Accession: Building an intergenerational library*. Gioco sviluppato per l'iniziativa "Futuri dell'Educazione".

Contributi alla consultazione globale

I seguenti documenti sono stati commissionati dall'UNESCO per analizzare e sintetizzare le prospettive e le idee ricevute attraverso i *focus group*, le piattaforme online, le indagini e i canali di sondaggio sviluppati per l'iniziativa.

Jacobs, R. and French, C. 2021. *Women, robots and a sustainable generation: Reading artworks envisioning education in 2050 and beyond*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375578?posInSet=1&queryId=d0565118-51b9-4a13-b277-54f48e8d4314>

Melchor, Y. 2021. *Analysis report of the online consultation modality: Your ideas on the futures of education*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378271/PDF/378271eng.pdf.multi>

TakingITGlobal. 2021. *Focus group discussion analysis: Perspectives from the UNESCO Associated School Network's community of students, teachers and parents*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378054/PDF/378054eng.pdf.multi>

UNESCO. 2021. *Education in 2050: Analysis of social media polling campaign for UNESCO's Futures of Education report*. Paris, UNESCO.

Moeller, K., Agaba, S., Hook, T., Jiang, S., Otting, J., Sedighi, M. and Wyss, N. 2021. *Focus group discussions analysis: September 2019 - November 2020*. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375579/PDF/375579eng.pdf.multi>

Pubblicazioni della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

Nel corso dell'elaborazione di questo Rapporto, al fine di ricevere feedback e suggerimenti, la Commissione ha pubblicato diversi bollettini intermedi sul suo lavoro in corso. Inoltre, la Commissione ha offerto raccomandazioni sulle perturbazioni dell'educazione provocate dalla crisi da COVID-19.

Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione. 2020. *Visioning and framing the Futures of Education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208>

Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione. 2020. *Protecting and transforming education for shared futures: joint statement by the International Commission on the Futures of Education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373380>

Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione. 2020. *Education in a Post-Covid World: Nine ideas for public action*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>

Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione. 2021. *Progress update of the International Commission on the Futures of Education*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746>

Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

Mandato

Il mandato della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione è di riflettere collettivamente su come l'educazione possa essere ripensata in un mondo di crescente complessità, incertezza e precarietà, e di presentare analisi e raccomandazioni sotto forma di un rapporto di riferimento che possa servire da agenda per il dialogo e l'azione politica a più livelli. Guardando all'anno 2050 e oltre, il Rapporto dovrebbe suggerire visioni e strategie da adottare sia per la politica sia per la pratica educativa. Come parte integrante del processo di elaborazione del Rapporto e di coinvolgimento delle parti interessate di tutto il mondo, la Commissione valuterà il modo migliore per massimizzare l'impatto continuo del Rapporto dopo la sua pubblicazione.

La Commissione dovrà prendere in considerazione i recenti cambiamenti geopolitici, l'accelerazione del degrado ambientale e del cambiamento climatico, il cambiamento dei modelli di mobilità umana e il ritmo esponenziale dell'innovazione scientifica e tecnologica. Allo stesso tempo, il Rapporto dovrà prevedere e analizzare i molteplici futuri possibili di perturbazioni tecnologiche, sociali, economiche e ambientali e il modo in cui l'educazione potrebbe influenzare ed essere influenzata da questi futuri.

La Commissione includerà nel suo Rapporto una considerazione sull'impegno di lunga data dell'UNESCO per un approccio pluralistico, integrato e umanistico all'educazione e alla conoscenza come beni comuni. La Commissione è invitata a mettere in discussione e rivalutare i principi fondamentali enunciati nei precedenti rapporti globali dell'UNESCO sull'educazione. In sintesi, la Commissione si concentrerà sull'esame del ruolo dell'educazione, dell'apprendimento e della conoscenza alla luce delle enormi sfide e opportunità dei futuri previsti, possibili e preferiti.

Membri

S.E. Sahle-Work Zewde

Presidente della Repubblica Federale Democratica di Etiopia

Presidente della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

Sahle-Work Zewde è stata eletta come prima donna e quinto Presidente della Repubblica Federale Democratica di Etiopia il 25 ottobre 2018. Dopo essere entrata a far parte del ministero degli Affari esteri etiopie nel 1988, è stata ambasciatrice dell'Etiopia in Senegal con accreditamento a Capo Verde, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau e Mali; ambasciatrice a Gibuti e rappresentante permanente (RP) presso l'IGAD; ambasciatrice in Francia con accreditamento in Marocco e Tunisia e RP presso l'UNESCO; RP presso l'UA e direttrice generale per gli Affari africani.

La Presidente Sahle-Work è entrata a far parte delle Nazioni Unite nel 2009 e ha ricoperto il ruolo di rappresentante speciale del segretario generale e capo dell'Ufficio di supporto integrato delle Nazioni Unite per il consolidamento della pace nella Repubblica Centrafricana. Nel 2011 è stata nominata prima direttrice generale dedicata dell'Ufficio ONU di Nairobi a livello di sottosegretario generale. Nel giugno 2018, il segretario generale António Guterres l'ha nominata rappresentante speciale presso l'UA e capo dell'Ufficio delle Nazioni Unite presso l'UA. È stata la prima donna a ricoprire queste posizioni all'ONU.

António Nóvoa

Professore presso l'Istituto di Scienze dell'educazione dell'Università di Lisbona, Portogallo
Presidente del comitato di ricerca e redazione della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione

António Nóvoa è presidente onorario dell'Università di Lisbona, dopo esserne stato presidente tra il 2006 e il 2013. Professore di Scienze dell'educazione, ha conseguito il Dottorato di ricerca presso l'Università di Ginevra e l'Università di Parigi IV-Sorbonne. È stato insignito del titolo di dottore Honoris Causa da diverse università. Ha tenuto seminari e conferenze in più di 40 Paesi ed è autore di oltre 200 opere accademiche. Attualmente Nóvoa è ambasciatore portoghese presso l'UNESCO.

Masanori Aoyagi

Professore emerito dell'Università di Tokyo, Giappone

Masanori Aoyagi è nato a Dalian, in Cina, nel 1944. Tra i principali ricercatori di storia dell'arte antica greca e romana, il dottor Aoyagi ha condotto scavi per oltre 40 anni tra le rovine del Mediterraneo. Dopo essersi laureato nel 1967 presso la Facoltà di lettere dell'Università di Tokyo, dal 1969 al 1972 ha studiato storia dell'arte classica e archeologia all'Università di Roma. Ha conseguito un dottorato di ricerca in letteratura. Tra le cariche ricoperte in precedenza vi è quella di commissario dell'Agenzia per gli Affari Culturali. Attualmente ricopre la carica di presidente dell'Istituto archeologico di Kashihara della prefettura di Nara e di presidente del consiglio di amministrazione della Tama Art University.

Arjun Appadurai

Professore emerito di media, cultura e comunicazione alla New York University
Professore Max Weber Global al Bard Graduate Center di New York

Arjun Appadurai è professore emerito di media, cultura e comunicazione alla New York University e professore Max Weber Global al Bard Graduate Center di New York. È uno dei principali analisti delle dinamiche culturali della globalizzazione. Le sue ricerche riguardano la diversità, le migrazioni, la violenza e le città. Il suo libro più recente (con Neta Alexander) è *Fallimento* (Cortina, Milano 2020; tit. or. *Failure*).

Patrick Awuah

Fondatore e presidente dell'Università Ashesi, Ghana

Patrick Awuah è il fondatore e presidente dell'Università Ashesi in Ghana, che mira a promuovere il rinascimento africano attraverso la formazione di una nuova generazione di leader etici e imprenditoriali. Sotto la guida di Patrick Awuah, l'Ashesi combina un rigoroso nucleo multidisciplinare con specializzazioni ad alto impatto in economia, informatica, sistemi informativi di gestione e ingegneria. Patrick Awuah è un MacArthur Fellow e ha ricevuto il WISE Prize for Education. Nel 2015 è stato nominato da *Fortune* uno dei 50 migliori leader del mondo.

Abdelbasset Ben Hassen

Presidente dell'Istituto arabo per i diritti umani, Tunisia

Abdelbasset Ben Hassen è il presidente dell'Istituto arabo per i diritti umani con sede in Tunisia. Con tre decenni di esperienza nel campo dell'educazione ai diritti umani, Ben Hassen ha lavorato allo sviluppo e all'attuazione di programmi per i diritti umani e alla riforma dell'educazione nella regione del Medio Oriente e del Nord Africa. Ha scritto sui diritti umani, sull'educazione ai diritti umani e sulla cultura ed è stato membro del comitato di redazione del Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani.

Cristovam Buarque

Professore emerito dell'Università di Brasilia, Brasile

Cristovam Buarque ha conseguito il dottorato all'Università Sorbona per poi lavorare per sei anni presso la Banca interamericana per lo sviluppo (IDB) a Washington D.C. È professore emerito ed ex rettore dell'Università di Brasilia. In Brasile è stato ministro dell'Educazione, governatore del Distretto federale e senatore della Repubblica. Cristovam Buarque è un pioniere del concetto di trasferimenti monetari condizionati in relazione all'educazione e ha pubblicato molti saggi sul futuro dell'educazione di base e superiore, sia sul miglioramento dell'accesso sia sull'innovazione pedagogica.

Elisa Guerra

Insegnante e fondatrice del Colegio Valle de Filadelfia, Messico

Elisa Guerra è insegnante e fondatrice del Colegio Valle de Filadelfia in Messico e direttrice per l'America Latina dell'Institutes for the Achievement of Human Potential. Nel 2015 è stata insignita del premio "Miglior educatore in America Latina" dalla Banca interamericana per lo sviluppo (IDB) e dalla Fundación ALAS ed è stata anche finalista del Global Teacher Prize. Elisa Guerra ha conseguito due master, presso l'Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) e presso l'Harvard Graduate School of Education. È autrice di 26 libri e manuali ed è appassionata di apprendimento precoce, cittadinanza globale e insegnamento innovativo.

Badr Jafar

CEO della Crescent Enterprises, Emirati Arabi Uniti

Badr Jafar è amministratore delegato della Crescent Enterprises e presidente di Crescent Petroleum. Ha fondato la Pearl Initiative, un'organizzazione no-profit diretta dal settore privato e impegnata a promuovere una cultura aziendale di trasparenza e responsabilità, in collaborazione con l'Ufficio delle Nazioni Unite per i partenariati. Badr Jafar fa parte dei consigli consultivi dello Sharjah Entrepreneurship Centre e dei Gaza Sky Geeks. Collabora con diversi istituti di educazione superiore, in qualità di membro del comitato consultivo della Judge Business School dell'Università di Cambridge, del MIT Legatum Centre for Development and Entrepreneurship, dell'American University of Beirut e dell'American University of Sharjah. Badr Jafar è il mecenate fondatore del Centre for Strategic Philanthropy dell'Università di Cambridge.

Doh-Yeon Kim

Professore emerito dell'Università Nazionale di Seoul, Repubblica di Corea

Ex Ministro dell'educazione, della scienza e della tecnologia, Repubblica di Corea

Doh-Yeon Kim ha lavorato come professore presso il dipartimento di ingegneria dei materiali dell'Università Nazionale di Seoul. In seguito è stato presidente dell'Università di Ulsan e del POSTECH. Il professor Kim è stato anche Ministro dell'educazione, della scienza e della tecnologia e presidente del Comitato nazionale per la scienza e la tecnologia del governo della Repubblica di Corea. I suoi interessi riguardano i cambiamenti che si verificheranno nell'educazione e nell'insegnamento grazie ai progressi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Justin Yifu Lin

Preside e professore dell'Istituto di nuova economia strutturale, Università di Pechino, Cina

Justin Yifu Lin è preside dell'Istituto di nuova economia strutturale, preside dell'Istituto di Cooperazione e sviluppo Sud-Sud e professore e preside onorario della Scuola nazionale di sviluppo dell'Università di Pechino. In precedenza è stato vicepresidente senior e capo economista della Banca Mondiale, nonché direttore fondatore del Centro cinese di ricerca economica dell'Università di Pechino. È autore di numerosi libri sull'economia e sullo sviluppo.

Evgeny Morozov

Scrittore

Evgeny Morozov è uno scrittore e pensatore sulle implicazioni sociali e politiche della tecnologia dell'informazione. È autore di *L'ingenuità della rete* (Codice, Torino 2018; tit. or. *The Net Delusion*, 2011) e *Internet non salverà il mondo* (Mondadori, Milano 2014; tit. or. *To Save Everything, Click Here*, 2013). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Storia della scienza presso l'Università di Harvard ed è stato *visiting scholar* presso le Università di Georgetown e Stanford. È anche il fondatore di The Syllabus, un progetto mediatico che cerca di rendere la conoscenza accademica e specialistica più accessibile al grande pubblico.

Karen Mundy

Direttrice dell'Istituto internazionale per la pianificazione educativa (IIEP) dell'UNESCO e Professoressa (in congedo) dell'Università di Toronto – Istituto di Studi sull'Educazione dell'Ontario, Canada

Karen Mundy è la nuova direttrice dell'Istituto internazionale per la pianificazione educativa dell'UNESCO e professoressa di politica educativa e leadership presso l'Università di Toronto. È una delle maggiori esperte di educazione nei Paesi in via di sviluppo ed ex responsabile tecnica del Partenariato globale per l'educazione. Ha ricoperto incarichi come titolare della Cattedra di ricerca in Canada, vicerettrice per la ricerca e innovazione e presidente della Comparative and International Education Society. È autrice di 6 libri e di decine di articoli, capitoli di libri e documenti politici riguardanti la riforma dell'educazione, la politica e la società civile.

Fernando M. Reimers

Professore all'Harvard Graduate School of Education, USA

Fernando M. Reimers è professore della Fondazione Ford per la pratica dell'educazione internazionale e direttore dell'Iniziativa per l'innovazione dell'educazione globale presso l'Harvard Graduate School of Education. Esperto nel campo dell'educazione alla cittadinanza globale, il suo lavoro si concentra su come educare bambini, bambine e giovani in modo che possano prosperare nel XXI secolo. Ha scritto e curato o coeditato 40 libri accademici e ha pubblicato oltre 100 articoli e capitoli di libri incentrati sulla rilevanza dell'educazione per un mondo in cambiamento. Ha anche sviluppato, con i suoi *team* di studenti e studentesse laureati, diversi curricula basati su progetti e allineati con gli Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, in uso nelle scuole di tutto il mondo.

Tarcila Rivera Zea

Presidente del Centro CHIRAPAQ per le culture indigene del Perù

Tarcila Rivera Zea è una delle attiviste indigene più conosciute in Perù e nel mondo. Da oltre 40 anni difende i diritti degli indigeni attraverso CHIRAPAQ, il Centro per le culture indigene del Perù, un'associazione che promuove l'affermazione dell'identità culturale e l'educazione delle donne indigene e dei giovani *leader*. È inoltre coinvolta nella Rete continentale delle donne indigene delle Americhe (ECMIA) e nel Forum internazionale delle donne indigene (FIMI).

Serigne Mbaye Thiam

Ministro dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie, Senegal

Serigne Mbaye Thiam si è laureato alla Rouen Business School. In Senegal è stato deputato, relatore generale per il bilancio, portavoce del governo, Ministro dell'educazione superiore e della ricerca e Ministro dell'educazione. Da maggio 2018 a settembre 2021 è stato vicepresidente del consiglio di amministrazione del Partenariato globale per l'educazione. Attualmente, Thiam è il ministro senegalese dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie.

Vaira Viķe-Freiberga

Ex Presidente della Repubblica di Lettonia

Attualmente co-presidente del Centro internazionale Nizami Ganjavi, Baku, Azerbaijan

Vaira Viķe-Freiberga è stata presidente della Lettonia dal 1999 al 2007 e presidente della World Leadership Alliance/Club de Madrid dal 2013 al 2019. È stata inviata speciale per la riforma delle Nazioni Unite e ha fatto parte di numerosi gruppi di alto livello dell'Unione Europea. È autrice di 17 libri e oltre 200 articoli, membro di cinque accademie e membro onorario del Wolfson College dell'Università di Oxford.

Maha Yahya

Direttrice del Malcolm H. Kerr Carnegie Middle East Center, Libano

Maha Yahya è direttrice del Malcolm H. Kerr Carnegie Middle East Center, dove il suo lavoro si concentra in generale su violenza politica, politica dell'identità, disuguaglianza, cittadinanza e crisi dei rifugiati. Ha conseguito due Dottorati di ricerca in scienze sociali e umanistiche presso il Massachusetts Institute of Technology (MIT) e l'Architectural Association (AA) di Londra. Fa parte di numerosi comitati consultivi ed è membro globale della Commissione Trilaterale; co-presidente del comitato consultivo internazionale dell'Asfari Institute for Civil Society and Citizenship presso l'Università americana di Beirut; nonché membro del consiglio di amministrazione dell'Associazione Ana Aqra.

Iniziativa “Futuri dell’Educazione”

Consiglio consultivo

Il Consiglio consultivo è stato incaricato di fornire una guida strategica all’UNESCO sui Futuri dell’Educazione nel suo complesso.

Tariq Al Gurg

Amministratore delegato di Dubai Cares

Refat Sabbah

Presidente della Campagna globale per l’educazione

Alice P. Albright

Amministratrice delegata del Partenariato globale per l’educazione (GPE)

Jeffrey D. Sachs

Direttore del Centro per lo sviluppo sostenibile della Columbia University

Gordon Brown

Inviato speciale delle Nazioni Unite per l’educazione globale

Cecilia Scharp

Vicedirettrice generale dell’Agenzia svedese per la cooperazione allo sviluppo internazionale

Annette Dixon

Vicepresidente per lo Sviluppo umano del World Bank Group

Andreas Schleicher

Direttore della Direzione dell’educazione e delle competenze dell’OCSE

Henrietta Fore

Direttrice esecutiva dell’UNICEF

Alette Van Leur

Direttrice del Dipartimento politiche settoriali dell’Organizzazione internazionale del lavoro

Susan Hopgood

Presidente di Education International

Hillegje van’t Land

Segretaria generale dell’Associazione internazionale delle università

Carlos Moedas

Commissario 2014-2019 della Commissione europea per la ricerca, la scienza e l’innovazione

Yume Yamaguchi

Direttrice dell’Istituto per lo studio avanzato della sostenibilità, Università delle Nazioni Unite

Matías Rodríguez Inciarte

Presidente di Santander Universidades e vicepresidente di Universia

Partecipanti alla consultazione globale

Organizzazioni e reti

I seguenti ONG e organizzazioni della società civile, enti governativi, istituzioni accademiche e organizzazioni di ricerca del settore privato, organizzazioni e reti giovanili e studentesche, nonché le Commissioni nazionali dell'UNESCO, hanno contribuito al dialogo globale sui futuri dell'educazione (2019-2021) attraverso discussioni di *focus group*, rapporti tematici, webinar o altre attività. Un elenco aggiornato delle organizzazioni che si sono impegnate nell'iniziativa "Futuri dell'Educazione" è disponibile sul sito web.

Abhivyakti Media for Development	Association des Parents Adventistes pour le Développement de l'Education (APADE)
Academic and Career Development Initiative Cameroon	Association for Sustainable Development Alternatives (ASDA)
Accademia delle Arti e delle Nuove Tecnologie di Roma	Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales (AIESEC)
Adream Foundation	Association Montessori International of the United States (AMI/USA)
African Library and Information Associations and Institutions (AfLIA)	Association Montessori Internationale (AMI), Russia
Agastya International Foundation	Association Montessori Internationale (AMI), Sub-Saharan Africa
Agency for Cultural Diplomacy (ACD)	Association Montessori Internationale (AMI), United Kingdom
Allama Iqbal Open University	Association Montessori of Thailand
Amala	Association Nigérienne des Educateurs pour le Développement (ANED)
American Psychological Association (APA) at the United Nations	Athabasca University
Amity University	AzCorp Entertainment
Arab Campaign for Education for All	Bangladesh National Commission for UNESCO
Arab Institute for Human Rights	Bangladesh Youth Forum
Aristotle University of Thessaloniki	Beijing Normal University
Arizona State University	Bilingualism Matters
Ashoka	Bilingualism Matters, Siena Branch, University for Foreigners of Siena
Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE)	biNu
Asociación Montessori Española	

Appendici

Board of European Students of Technology	Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO
Brainwiz	Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO
Bridge 47	Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie
Cameroon International Model United Nations	Commission nationale algérienne pour l'éducation, la science et la culture
Canadian Commission for UNESCO (CCU)	Commission nationale angolaise pour l'UNESCO
Canadian Department for Employment and Social Development (ESDC)	Commission nationale haïtienne de coopération avec l'UNESCO
Catalyst 2030	Commission nationale Lao pour l'UNESCO
Center for Education Development and Skill Acquisition Initiative	Commission nationale libanaise pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
Center for Engaged Foresight	Commission nationale malgache pour l'UNESCO
Center for Intercultural Dialogue	Commission nationale rwandaise pour l'UNESCO
Centre Catholique International de Coopération avec l'UNESCO (CCIC)	Commission nationale suisse pour l'UNESCO
Centre for Comparative and International Research in Education (CIRE)	Comparative and International Education Society (CIES)
Centre for Research for Educational Impact (REDI) at Deakin University	Comparative Education Society of Asia (CESA)
Centre for Youth and Development Malawi	Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Uruguay
Centro de Estudios em Educação Superior, Pontifícia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS)	DAP Graduate School of Public and Development Management
Centro de Investigación Científica, Académica y Posgrados, México	Délégation permanente de la Suisse auprès de l'UNESCO et de la Francophonie
Centro de Investigación y Acción Educativa Social – CIASES	Department of General and Preschool Education, Ministry of Education, Azerbaijan
Centro Regional de Profesores del Este – Maldonado	Developmental Action Without Borders – NABA'A
Centro Regional de Profesores del Suroeste – Colonia	Dhurakij Pundit University
Chartered College of Teaching	Diálogo Interamericano
Cinglevue	Dream a Dream
Civil Society Education Partnerships, Timor Leste	DW International (Germany)
Climate Commission for UK Higher and Further Education	E-Net Philippines
Climate Smart Agriculture Youth Network (CSAYN)	e ² : educational ecosystems
Coalition for Educational Development, Sri Lanka	ED Wales
Collective Consultation of NGOs	EDUCAFIN Mentoring Program
Columbia University's Teachers College	

- Education for all Somalia
- Education for an Interdependent World
- Education International
- Éducation, Recherches et Actualités (EDRAC)
- Education+
- Educational Futures Network (EFN), School of Education, University of Bristol
- Educational Resource Development Centre Nepal (ERDCN)
- Eidos Global
- Emmaus International
- Epiphany Labs
- Erasmus Student Network
- ESD Japan Youth
- European Democratic Education Community
- European Dental Students' Association (EDSA)
- European Parents' Association (EPA)
- European Student Network
- European Students' Union
- European Youth Forum
- Expert Advisory Board for Transformative Education of the Austrian Commission for UNESCO
- Finnish Development NGOs – Fingo
- Finnish National Board of Education
- Firenze Fiera
- Foundation For Youth Employment Uganda
- Franklin University
- Fundação Calouste Gulbenkian
- Fundación Mustakis
- Fundación Santillana
- Galileo Teacher Training Program (GTTP)
- General Direction of Planning, Ministry of Education of Bolivia
- GeoPoll
- German Commission for UNESCO
- Girls Not Brides AR
- Giving Hope to the Hopeless Association (GHTHA)
- Global Campaign for Education
- Global Changemakers
- Global Edtech Impact Alliance
- Global Education Policy Network
- Global Hands-On Universe (GHOU)
- Global Pedagogical Network – Joining in Reformation (GPENreformation)
- Global University Network for Innovation (GUNi)
- Global Young Greens
- Grow Waitaha - Ōtautahi (Christchurch)
- Hellenic Association for the Promotion of Rhetoric in Education
- HundrED
- Indonesian National Commission for UNESCO
- Initiative for Article 12 UNCRC (InArt12)
- Innovazing Vision
- Institute for Research on Population and Social Policies, National Research Council of Italy
- Institute of Education, University of Lisbon
- Instituto de Formación Docente - Rocha
- Instituto Politécnico de Beja & Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT)
- International Association of Universities (IAU)
- International Centre for Higher Education
- Innovation under the auspices of UNESCO (UNESCO-ICHEI)
- International Centre for UNESCO ASPnet (ICUA), China
- International Council for Adult Education (ICAE)
- International Council for Open and Distance Education (ICDE)
- International Development Education Association Scotland (IDEAS)
- International Model United Nations

Appendici

International Pharmaceutical Students' Federation (IPSF)	Ministero dell'educazione, Bielorussia
International Society for Education through Art (InSEA)	Ministero dell'educazione, Bhutan
International Youth Council	Ministero dell'educazione, Ecuador
INTI International University and Colleges	Ministero dell'educazione, della ricerca e degli affari religiosi, Grecia
Isa Viswa Prajnana Trust	Ministero dell'educazione, Romania
Istituto Comprensivo Statale "Perna – Alighieri" di Avellino	Ministero degli affari esteri, Portogallo
Istituto Professionale di Stato per i Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera "R. Virtuoso" di Salerno	Ministero dell'educazione nazionale, Indonesia
IUCN Commission on Education and Communication	Montessori Association of Thailand
Karanga: The Global Alliance for Social Emotional Learning and Life Skills	Montessori México
Kidskintha	Mouvement International ATD Quart Monde
Korean National Commission for UNESCO	National Campaign for Education, Nepal
L'Association Internationale des Professeurs et maîtres de Conférences des Universités – IAUPL	National Commission of the Democratic People's Republic of Korea for UNESCO
L'Organisation Internationale pour le droit à l'éducation (OIDE)	National Commission of the People's Republic of China for UNESCO
L'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP)	National Institute of Educational Planning and Administration, India
Latvian National Commission for UNESCO	National Youth Council of India
Learning through Landscapes	National Youth Council of Malta
Lebanese University (LU)	National Youth Council of Namibia
Maker's Asylum	Neo-bienêtre
Me2Glosses, Thessaloniki branch of Bilingualism Matters	Network for International Policies and Cooperation in Education and Training (NORRAG)
Millennium Project	Network of Education Policy Centers
Ministero nazionale dell'educazione, Haiti	Networking to Integrate SDG Target 4.7 and SEL Skills into Educational Materials (NISSEM)
Ministero dell'educazione, Lao PDR	North American Montessori Teachers Association
Ministero dell'educazione, Rwanda	Northwestern University
Ministero dell'Istruzione, Italia	Oceane Group
Ministero dell'educazione e della scienza, Lettonia	Office International de l'Enseignement Catholique (OIEC)
Ministero dell'educazione del Quebec	Office of the Secretary General's Envoy on Youth (United Nations)
	Officina Educazione Futuri (iniziativa)
	Okayama University
	Omuta City Board of Education, Japan

One Family Foundation	Slovene NGO Platform for Development, Global Education and Humanitarian Aid (SLOGA)
Our Hong Kong Foundation	Society for Intercultural Education, Training, and Research (SIETAR)
Out of the Books ASBL	Southeast Asia ESD Teacher Educators Network (SEA-ESD Network)
People for Education	Strategy and Innovation for Development Initiative
Permanent Delegation of the Kingdom of Saudi Arabia to UNESCO	Study Hall Educational Foundation
Permanent Delegation of Viet Nam to UNESCO	Subcommittee on Migrant and Refugee Children of the NGO Committee on Migration
Peruvian National Commission of Cooperation for UNESCO	SW Creative Education Hub, Bath Spa University
Peruvian National Commission of Cooperation for UNESCO	Swedish Association for Distance Education (SADE)
Philippine Futures Thinking Society	Swedish Association for Distance Learning Hårnösand
Philippine Society for Public Administration	Swedish National Commission for UNESCO
Polish National Commission for UNESCO	Sweduction
Portland Education	Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC)
Portuguese National Commission for UNESCO	Te Pū Tiaki Mana Taonga Association of educators beyond the classroom
Portuguese Network of Communities of Learning (Rede CAP)	Teach For Liberia
Prince's Trust International	Thammasat University
ProFuturo	The Arab Network for Popular Education/The Ecumenical Project for Popular Education – The Lebanese Coalition for Education for All
Protection Approaches	The Dialogue
Proyecto Sinergias ED	The Edge Foundation
Red Regional por la Educación Inclusiva	The George Washington University
Regional Center for Educational Planning (RCEP)	The Goi Peace Foundation
ReSource at Burren College of Art	The Hamdan Foundation
RET International	The Innovation Institute, Australia
Rete Dialogues Nazionale	The International Institute for Higher Education Research & Capacity Building (IIHEd), O.P. Jindal Global University
Réussir l'égalité Femmes-Hommes	The International Task Force on Teachers for Education 2030
Right to Education Initiative	The Millennium Project
Saint Petersburg State University	Ministro dell'Educazione della Repubblica Popolare Cinese
Santander Universidades	
Scholas Occurrentes	
Sciences Po Campus de Poitiers	
SDG-Education 2030 Steering Committee	
ShapingEDU, Arizona State University	

Appendici

The Montessori Society AMI (UK), United Kingdom Tybed	Università di Salerno
UN Association of Norway	University of the Future Network
UNESCO National Commission of the Philippines	Università di Tlemcen
Unescocat, Fòrum Futurs de l'Educató	VIA University College
United Nations Association of the United States of America	Vietnam Association for Education for All Vilnius University Students' Representation
United Nations University Institute for the Advanced Study of Sustainability (UNU-IAS)	Visionary Education
Università cattolica di Córdoba	Vote for Schools & Protection Approaches
Università Nazionale di Tres de Febrero	World Council on Intercultural and Global Competence
Università Tres de Febrero	World Family Organization (South Africa and Europe region)
Università di Cergy	World Futures Studies Federation (WFSF)
Università Laval	World Heutagogy Group, London Knowledge Lab
Università di Bristol	World Youth Assembly
Università di Dundee	Yale University
Università di Edinburgo	York University
Università della Lettonia	Young Diplomats Society (YDS)
Università di Leeds	Youth Agro-Marine Development Association (YAMDA)
Università di Maryland, College Park	Youth Entrepreneurs Corporation, Democratic Republic of the Congo (YEC-DRC),
Università di Oslo	Zero Water Day Partnership
Università del Pireo	

Scuole

Le seguenti scuole hanno condotto discussioni e *focus group* con studenti, studentesse, insegnanti e/o genitori nell'ambito dell'iniziativa "Futuri dell'Educazione". Si noti che molte delle scuole appartengono alla Rete delle scuole associate all'UNESCO (ASPnet).

Algeria

Collège d'enseignement moyen Ahmed Zazoua
Djidel
École des frères Samet Blida
Ecole privée El Awael Annaba
Ecole privée la Citadelle Savoir Alger

Angola

Alda Lara Polytechnic Secondary Institute
Centre for Professional Education
Gregório Semedo College
Industrial Polytechnic Institute of Kilamba Kiayi No.
8056 "Nova Vida"

Jacimar College
 Lyceum Ngola Kiluanji No. 1145
 Lyceum No. 8054 - PUNIV "Nova Vida"
 Medium Industrial Institute of Luanda
 Medium Technical Institute of Hotel Management and Tourism No. 2009
 Middle Economics Institute of Luanda
 Middle Institute of Administration and Management n° 8055 "Nova Vida" (IMAG-Nova Vida)
 Mutu Ya Kevela Secondary School
 Primary School José Martí No. 1136
 Primary School No. 1134 - ex 1050
 Public School No. 1140 (ex 1058) - 1° de Maio
 Public School No. 1222 (ex-1107) - Bairro Azul
 Secondary School Juventude em Luta n° 1057 – ex 2033
 Training School for Health Technicians of Luanda

Azerbaijan

Baku European Lyceum
 Modern Educational Complex
 School #220 named after Arastun Mahmudov
 School-Lyceum # 6 named after T. Ismayiov

Bangladesh

Abudharr Ghifari College, Dhaka
 Adamjee Cantonment College
 Azimpur Govt. Girls School & College, Dhaka
 Bangladesh International School and College, Mohakhali, Dhaka
 Cambrian School & College, Dhaka
 Dhaka Commerce College, Dhaka
 Dhaka Residential Model College
 Engineering University School & College, Dhaka
 Govt. Bangla College, Mirpur, Dhaka

Govt. Bhiku Memorial College, Manikganj
 Govt. Laboratory High School, Dhaka
 Madaripur Govt. College, Madaripur
 Munshiganj Govt. Women's College, Munshiganj
 Udayan Uchcha Madhyamik Bidyalaya, Dhaka

Bielorussia

Gymnasium No. 1 named after F. Skorina, Minsk
 Minsk Gymnasium #12
 State Educational Establishment "Gymnasium No. 33, Minsk"
 State Educational Establishment "Grodno City Gymnasium"
 State Educational Establishment "Secondary School No. 201, Minsk"
 State Educational Establishment "Labour Red Banner Order Gymnasium No. 50 of the city Minsk"
 State Educational Institution "Snov Secondary School"
 State Educational Establishment "Minsk Gymnasium 12"
 Gymnasium No. 2, Orsha

Canada

University of Toronto Schools

Cina

Hainan Middle School
 Ledong Huangliu High School of No. 2 High School of East China Normal University
 Qingdao No. 2 High School
 Shanghai High School
 Shanghai Song Qingling School
 The Experimental High School Attached to Beijing Normal University
 The High School Affiliated to Renmin University of China

Colombia

Corporación Educativa Minuto de Dios

Costa Rica

Colegio Ambientalista de Pejibaye

Colegio de Cedros

Colegio de Santa Ana

Colegio Humanístico Costarricense – Campus
Nicoya

Colegio Yurusti

CTP de Orosi/Instituto de Alajuela

CTP de Turrubares

CTP Don Bosco

Escuela Carmen Lyra

Escuela Carolina Dent Alvarado

Escuela Central de Tres Ríos

Escuela de Palomo

Escuela Infantil NP San José

Escuela INVU Las Cañas

Escuela José Cubero Muñoz

Escuela José Ricardo Orlich Zamora

Escuela Juan Flores Umaña

Escuela La Fuente

Escuela La Gran Samaria

Escuela Líder Daytonia Talamanca

Escuela Líder Sector Norte

Escuela Naciones Unidas

Escuela San Francisco

Escuela Tomás Jefferson

Escuela y Colegio Científico CATIE

Golden Valley School

Instituto de Formación de Docentes de Universidad
Nacional (UNA)

Liceo de Aserrí

Liceo de Limón – Mario Bourne

Saint Anthony School

Saint Gregory School

Saint Jude School

West College

Danimarca

Aalborg Handelsskole

Aalborg Katedralskole

Aarhus Statsgymnasium

Absalons Skole

Alminde-VIUF Fællesskole

Allsundgymnasiet

Askov Efterskole

Asmildkloster Landbrugsskole

Aurehoej Gymnasium

Baaring Boerneunivers

Bagsværd Kostskole Og Gymnasium

Bredagerskolen

Business College Syd

Campus Jelling, UCL

CELF

Christianshavns Gymnasium

Egaa Gymnasium

Egtved Skole

Eltang Skole og Børnehave

Endrupskolen

Espergærde Gymnasium & HF

EUC Nord

EUC Nordvest

EUC Syd

Faxehus Efterskole

Gammel Hellerup Gymnasium

Gefion Gymnasium

Gladsaxe Gymnasium
 Haderslev Katedralskole
 Han Herred Efterskole
 Helsingør skole - Skolen i Bymidten
 HF & VUC Fyn
 Holluf Pile Skole
 IBC Int. Business College
 Ingrid Jespersens Gymnasieskole
 Jelling Friskole
 Jueslsminde Skole
 Kold College
 Langelands Efterskole
 Learnmark
 Lillebæltskolen
 Lindbjergskolen
 Mercantec
 Naestved Gymnasium of HF
 NEXT
 Niels Brock Int. Gymnasium
 Nivaa Skole
 Noerre Gymnasium
 Nykøbing Katedralskole
 Odense Katedralskole
 Oelsted Skole
 Paderup Gymnasium
 Pedersborg Skole
 Professionshøjskolen UCN
 Professionshøjskolen VIA
 Randers Social- og Sundhedsudd
 Rantzausminde Skole
 Ranum Efterskole
 Ranum Skole
 Roedkilde Gymnasium
 Roskilde Gymnasium

Roskilde Tekniske Skole
 Skovbrynet Skole
 Sønderkov-Skolen
 Sortedamskolen
 SOSU Esbjerg
 SOSU Nord
 SOSU Syd
 Store Magleby Skole
 Strandskolen
 Tech College
 Tietgen Business
 Toender Handelsskole
 Tradium
 U/Nord
 Vesthimmerlands Gymnasium
 Viden Djurs
 VUC Storstroem
 ZBC

Finlandia

Alppilan lukio
 Björneborgs svenska samskola
 Etäkoulu Kulkuri
 Haapajärven lukio
 Haapajärven yläaste
 Helsingin kielilukio
 Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu
 Iisalmen lyseo
 Jyväskylän kristillinen opisto
 Jyväskylän Lyseon lukio
 Jyväskylän normaaalikoulu
 K. J. Ståhlbergin koulu
 Kaitaan lukio
 Kellon koulu

Appendici

Kempeleen Kirkonkylän koulu
 Kilpisen yhtenäiskoulu
 Laanilan lukio
 Lapinlahden lukio ja kuvataidelukio
 Lyseonpuiston lukio
 Mäkelänrinteen lukio
 Oriveden lukio
 Oulun normaalikoulu
 Oulun normaalikoulu (yläkoulu)
 Oulun Suomalaisen Yhteiskoulun Lukio
 Putaan koulu
 Rauman normaalikoulu
 Saimaan ammattiopisto Sampo
 Suomalais-venäläinen koulu
 Tampereen yliopiston normaalikoulu
 Tikkanen koulu
 Tuusulan lukio
 Vaasan lyseon lukio

Germania

Albert-Schweitzer-Schule Hofgeismar
 Edith-Stein-Schule Ravensburg & Aulendorf
 Freie Waldorfschule Karlsruhe
 Gesamtschule Bremen Mitte
 Gewerbliche und Hauswirtschaftlich-
 Sozialpflegerische Schulen Emmendingen
 Heinrich-Hertz-Schule Hamburg
 Illtal-Gymnasium Illingen
 Limeschule Idstein
 Max-Planck-Gymnasium Berlin
 Ostendorfer-Gymnasium Neumarkt
 Sophie-Scholl-Schule Berlin
 Städtische Realschule Heinsberg "Im Klevchen"
 Warndt-Gymnasium Völklingen

Grecia

1st Junior High School of Serres
 1st Senior High School of Ierapetra
 2nd Gerakas Senior High School
 2nd Junior High School of Geraka
 2nd Senior High School of Chania
 2nd Senior High School of Serres
 2nd Vocational Senior High School of Rethymno
 4th Junior High School of Maroussi
 4th Senior High School of Serres
 5th Junior High School of Agia Paraskevi
 American College Pierce
 Aristoteleio Junior High School of Serres
 Doukas Junior High School
 Experimental Junior High School of Rethymno
 Experimental Primary School of Serres
 Junior High School Athens College
 Junior High School of Koimisis, Serres
 Junior High School Psychiko College
 Music School of Serres
 Protypo Junior High School
 Protypo Junior High School of Anavryta
 Ralleio Junior High School of Piraeus
 Senior High School of Pentapoli, Serres
 Zagorianakos Junior High School

Guatemala

Cooperativa Agro Industrial Nuevo Amanecer

Haiti

Collège Cotubanama
 Collège de Côte-Plage

Indonesia

SMP Labshool Kebayoran

Italia

ITCTS Vittorio Emanuele, Bergamo

Giappone

Amagi Junior High School
 Amanohara Elementary School
 Ginsui Elementary School
 Hakko Junior High School
 Hayamadai Elementary School
 Hayame Elementary School
 Hirabaru Elementary School
 Kamiuchi Elementary School
 Kunugi Junior High School
 Kuranaga Elementary School
 Matsubara Junior High School
 Meiji Elementary School
 Miike Elementary School
 Minato Elementary School
 Miyanohara Junior High School
 Nakatomo Elementary School
 Omuta Chuo Elementary School
 Omuta Special Education School with special care
 Shirakawa Elementary School
 Tachibana Junior High School
 Taisho Elementary School
 Takatori Elementary School
 Takuho Junior High School
 Takuma Junior High School
 Tamagawa Elementary School
 Tegama Elementary School
 Tenryo Elementary School
 Yoshino Elementary School

Repubblica Democratica Popolare del Laos

Collège Sisattanak
 Collège Sisavad
 École primaire Nahaidiao
 École primaire Phonpapao
 École primaire Phonphanao
 École primaire Phonthan
 École primaire Sokpalouang
 École secondaire Champasak
 École secondaire Phiavut
 Lycée Chanthabouly
 Lycée Vientiane-Hochiminh
 Vientiane Secondary School

Libano

Ahliah School
 Al Kawthar Secondary School
 Al Manar Modern School – Ras el Metn
 Central College Jounieh
 Collège de la Sainte Famille Française – Fanar
 Collège des Soeurs des Saints Coeurs – Bauchrieh
 Collège Notre Dame de Jamhour
 Collège Protestant Français Montana – Dik el Mehdi
 Collège Saint Grégoire – Beirut
 Etablissement Sainte Anne de Besançon – Beirut
 Greenfield College Beirut
 Hajj Bahaa Eddine Hariri School – Saida
 Imam Sadr Foundation-Rehab Al Zahraa School
 Institut Moderne du Liban-Collège Père Michel Khalifé – Fanar
 International College – Beirut
 Les écoles de l'Association islamique philanthropique d'Amlieh

Appendici

Les écoles de l'Ordre Libanais Maronite (OLM)

Makassed Ali Ben Taleb School – Beirut

Our Lady of Annunciation – Rmaich

Rafic Hariri High School Saida

Sagesse High School Ain Saadeh

Madagascar

CEG Ambohimanarina

CEG Antanimena

CEG Nanisana

Collège privé ESSOR

Collège privé La Columba Ambatomainty

Collège privé Le Pétunia

Collège privé Palais des Princes

Ecole privée Pinocchio

EPP Ambatomanoina Lovasoa

EPP Ambohidroa 1

EPP Beravina

Lycée Andrianampoinimerina Sabotsy Namehana

Lycée Horace François Antalaha

Lycée J.J. Rabearivelo

Lycée Miarinarivo Itasy

Lycée Nanisana

Lycée Naverson Fianarantsoa

Lycée privé La Chanterelle Sabotsy Namehana

Lycée privé Les Petits Chérubins

Lycée Talatamaty

Messico

Colegio Valle de Filadelfia

Instituto Alpes San Javier

PrepaTec Eugenio Garza Sada

Norvegia

Steinerskolen i Tønsberg

Pakistan

Karachi Grammar School

Perù

Colegio Peruano Alemán Max Uhle

Institución Educativa Jorge Basadre, Junín

Instituto de Educación Superior Pedagógico Público
Teodoro Peñaloza, Junín

Portogallo

Agrupamento de Escolas D. Dinis, Quarteira

Agrupamento de Escolas da Batalha

Agrupamento de Escolas Sé, Lamego

Colégio Diocesano Nossa Senhora da Apresentação,
Calvão

Escola EB/123 Bartolomeu Perestrelo, Funchal,
Madeira

Escola Profissional do Montijo

Escola Secundária Aurélia de Sousa, Porto

Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto

Escola Secundária Jaime Moniz, Funchal, Madeira

Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada

Externato Frei Luís de Sousa, Almada

Instituto Duarte de Lemos, Águeda

Repubblica di Corea

Chiak Elementary School

Chungnam Foreign Language High School

Chungryol Girls' High School

Daykey High School

Dongil Girls' High School

Hyoyang High School
 Incheon International High School
 Incheon Yeongjong High School
 Jeonbuk Foreign Language High School
 Jeonju Shinheung High School
 Jeonnam Foreign Language High School
 Kyungpook National University Attached Elementary School
 Masan Girls' High School
 Munsan Sueok High School
 Namsung Girls' High School
 Osong High School
 Sejong Global High School
 Shin Nam High School
 Shinseong Girls' High School
 The Attached Elementary School of Gongju National University of Education
 Wonhwa Girls' High School
 Yangcheong High School
 Yeongjujeil High School

Ruanda

APADE Kicukiro
 Collège Christ Roi de Nyanza
 Collège de Gisenyi
 College de Gisenyi (Inyemeramihigo)
 College Saint André
 École Primaire Saint Joseph
 École Primaire Saint Joseph/Kicukiro
 École Primaire SOS
 École Primaire SOS Kacyiru
 École Technique SOS
 École Technique SOS Kigali
 FAWE Girls' School Kigali
 Groupe Scolaire Sainte Bernadette Save

Groupe Scolaire Maie Reine Rwaza
 Groupe Scolaire Notre Dame de Lourdes/Byimana
 Groupe Scolaire Nyanza/Kicukiro
 GS Marie Reine Rwaza
 GS Notre Dame de Lourdes Byimana
 GS Nyanza/Kicukiro
 GS Sainte Bernadette/Save
 Lycée de Kigali
 Lycée de Kigali
 Lycée Notre Dame de Citeaux
 Lycée Notre Dame de Cîteaux
 Teacher Training College Muhanga
 TTC Muhanga

Slovenia

Gimnazija Celje Center, Celje
 Gimnazija Nova Gorica, Nova Gorica
 Gimnazija Ptuj
 IV. OŠ Celje
 OŠ 16. december Mojstrana
 OŠ Alojza Gradnika Dobovo
 OŠ Bratov Polančičev, Maribor
 OŠ Cirila Kosmača Piran
 OŠ Cvetka Golarja Škofja Loka
 OŠ dr. Jožeta Pučnika, Črešnjevce, Slovenska Bistrica
 OŠ Dušana Flisa Hoče
 OŠ Franceta Bevka Tolmin
 OŠ Griže, Griže
 OŠ in vrtec Sveta Trojica
 OŠ Janka Padežnik Maribor
 OŠ Kapela
 OŠ Kobilje
 OŠ Ledina Ljubljana
 OŠ Pesnica

Appendici

OŠ Poljane, Poljane nad Škofjo Loko

OŠ Selnica ob Dravi

OŠ Sveta Trojica

OŠ Toneta Čufarja Jesenice

Škofja Loka High School

Šolski center Lava, Celje

Šolski center Ptuj, Ekonomska šola

Srednja gradbena šola in gimnazija Maribor

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor

Srednja zdravstvena šola Celje

Spagna

Colegio Los Abetos

Colegio Público de Hurchillo

Colegio Sagrada Familia (Saragozza)

Colegio Trabenco

IES Salvador Victoria (Monreal del Campo, Teruel)

Regno Unito

Strathallan School

Stati Uniti d'America

Gunnison Middle School



Organizzazione delle
Nazioni Unite per
l'Educazione, la Scienza
e la Cultura

RE-IMMAGINARE I NOSTRI FUTURI INSIEME

Un nuovo contratto sociale per l'educazione

Di fronte ai pericoli che incombono sul futuro comune dell'umanità e del nostro pianeta, è necessaria un'azione urgente e condivisa per cambiare rotta e re-immaginare i nostri futuri. L'educazione, da tempo riconosciuta come una potente forza di cambiamento positivo, ha un nuovo, urgente e importante lavoro da svolgere. Questo Rapporto, frutto di due anni di lavoro e di un processo di consultazione globale che ha coinvolto circa un milione di persone, è presentato dalla Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione e invita i governi, le istituzioni, le organizzazioni, i cittadini e le cittadine di tutto il mondo a forgiare un nuovo contratto sociale per l'educazione che ci aiuterà a costruire – insieme e per tutti – futuri di pace, giusti e sostenibili. Il Rapporto esamina la situazione attuale dell'educazione, tra promesse passate e futuri incerti, e sostiene la necessità di rinnovare l'educazione considerando cinque aspetti: pedagogia, curricula, insegnamento, scuola e apprendimento in tutti gli ambiti della vita e finisce per catalizzare un nuovo contratto sociale per l'educazione con appelli alla ricerca, alla solidarietà globale e alla cooperazione internazionale. Interessante per discenti, educatori, educatrici, dirigenti, organizzatori e organizzatrici dei sistemi educativi, ricercatori, ricercatrici, governi e società civile, presenta approfondimenti sulle tecnologie digitali, sul cambiamento climatico, sull'arretramento della democrazia, sulla polarizzazione sociale e sul futuro incerto del lavoro. L'obiettivo del Rapporto non è solo avviare un dialogo sull'educazione aperto a tutti e stimolare riflessioni, ma anche spronare ciascuno di noi all'azione. La tesi centrale del Rapporto, infatti, sostiene che, attraverso milioni di atti individuali e collettivi di coraggio, *leadership*, resistenza, creatività e cura, cambieremo rotta e trasformeremo l'educazione per costruire futuri giusti, equi e sostenibili.

€ 25,00

