

La traduzione italiana del Terzo Rapporto Unesco 2021

SERGIO CICATELLI¹

La recente pubblicazione della traduzione italiana del Terzo Rapporto Unesco², originariamente uscito nel 2021, offre l'occasione per riflettere sui suoi contenuti, che non hanno suscitato finora molto interesse, almeno in Italia. Questa Rivista si è già occupata ampiamente del Rapporto in occasione della sua apparizione³; se torniamo a parlarne è per aggiungere osservazioni complementari e fornire una chiave di lettura sintetica, in gran parte legata alla versione italiana.

1. I precedenti

Come è noto, l'Unesco⁴ affida periodicamente a una Commissione internazionale l'elaborazione di un Rapporto sulle problematiche dell'educazione a livello mondiale. Si tratta di documenti dalla periodicità all'incirca venticinquennale, che in passato hanno segnato fortemente il dibattito politico, pedagogico e culturale, e che dovrebbero essere ricordati più come Rapporti *all'Unesco* che come Rapporti *dell'Unesco*, poiché ogni Commissione consegna le sue conclusioni all'organismo committente, ma è l'Unesco che poi divulga quei contenuti facendoli propri.

Il primo Rapporto uscì nel 1972 con un titolo molto evocativo, *Learning to be* (Imparare a essere)⁵, che nella traduzione italiana del 1973 divenne un più

¹ Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Cei.

² UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Brescia, Unesco - La Scuola, 2023. Il testo in pdf è liberamente scaricabile dal web https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita (ultimo accesso settembre 2023).

³ MALIZIA G. et al., *Il nuovo contratto sociale per l'Educazione secondo l'Unesco. Il Rapporto 2021 della Commissione Internazionale per il Futuro dell'Educazione*, in *Editoriale*, "Rassegna CNOS", XXXVIII, n. 2, maggio-agosto 2022, pp. 10-21.

⁴ L'Unesco (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) è l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura. Costituita nel 1945 con l'obiettivo di contribuire alla pace e alla sicurezza internazionale attraverso l'educazione, la scienza e la cultura, ha sede a Parigi e riunisce 193 Paesi e 12 membri associati.

⁵ FAURE E. et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Parigi, Unesco, 1972. Cfr. anche la versione francese, priva del sottotitolo: FAURE E. et al., *Apprendre à être*, Parigi, Fayard-Unesco, 1972.

generico *Rapporto sulle strategie dell'educazione*⁶. Il testo è noto universalmente come Rapporto Faure, dal nome del politico francese Edgar Faure che aveva presieduto la Commissione internazionale incaricata di predisporre il Rapporto.

Il secondo Rapporto uscirà nel 1996, ancora una volta con un titolo suggestivo, *Learning: the treasure within* (Imparare: un tesoro dentro di noi)⁷, mantenuto sostanzialmente nella versione italiana dell'anno successivo⁸. Anche in questo caso il documento è noto come Rapporto Delors, dal nome del politico francese Jacques Delors che aveva presieduto la Commissione a sua volta costituita per questo Rapporto.

Il terzo e per ora ultimo Rapporto è uscito nel novembre 2021 con un titolo, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, su cui avremo modo di soffermarci fra poco in dettaglio⁹. La Commissione internazionale che ha lavorato per due anni alla stesura del Rapporto è stata presieduta dalla Presidente dell'Etiopia Sahle-Work Zewde, ma la pubblicazione reca stavolta in copertina solo il nome dell'Unesco e, almeno per ora, il testo non viene citato come Rapporto Sahle-Work, anche se la direzione di una personalità africana ha lasciato ampiamente il segno.

La fortuna di questi Rapporti è stata legata in passato ad alcuni efficaci slogan che ne sintetizzavano il contenuto. Il Rapporto Faure divulgò a suo tempo il concetto di *learning society* (società dell'apprendimento), reso più efficacemente in francese con *cit  educative* e in italiano con «comunit  educante»¹⁰. Ma, soprattutto, quel Rapporto, ponendo l'accento nel titolo sull'imparare a essere, contribuì a rendere popolari gli obiettivi educativi complementari del sapere e del saper fare, che poi sarebbero stati ripresi e integrati dal Rapporto Delors, il quale infatti viene facilmente ricordato per i quattro pilastri dell'educazione, consistenti nel sapere, saper fare, saper essere e saper vivere insieme, tra i quali emerge soprattutto l'aggiunta politicamente e pedagogicamente lungimirante della coesistenza pacifica come obiettivo etico di un'educazione efficace.

⁶ FAURE E. et al., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando-Unesco, 1973.

⁷ DELORS J., *Learning: the treasure within*, Unesco, Parigi 1996. Il senso del titolo era mantenuto anche nella versione francese: DELORS J., *L'Education: un tr sor est cach  dedans*, Unesco, Parigi 1996.

⁸ DELORS J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Unesco-Armando, 1997.

⁹ UNESCO, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, Parigi, Unesco, 2021. In francese: *Repenser nos futures ensemble. Un nouveau contrat social pour l' ducation*.

¹⁰ La *learning society* sarebbe poi diventata la «societ  conoscitiva» nella versione italiana del Libro bianco Cresson-Flynn del 1995 (Commissione europea, *Insegnare e apprendere. Verso la societ  conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunit  europee, Bruxelles 1996).

Finora, forse in attesa della traduzione italiana, il nostro Paese non è sembrato molto attento a questo terzo Rapporto. Ciò che sembra mancargli è uno slogan sintetico, che possa colpire l'immaginazione e porre all'attenzione del mondo un principio o un valore strategico. Il problema non è che nel testo manchino proposte importanti ma è che forse ce ne sono troppe, per il tentativo di offrire un quadro possibilmente completo del settore, pur nella sua schematicità.

Prima di entrare nel merito dei contenuti del Rapporto, è però necessario soffermarsi sul suo titolo e su alcuni problemi linguistici posti dalla traduzione italiana.

2. Questioni di lessico e di traduzione

Probabilmente uno degli aspetti per cui potrebbe essere ricordato questo ultimo Rapporto è proprio il titolo, *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, articolato in due parti tra loro collegate come un fine e un mezzo: l'obiettivo è quello di ripensare insieme il futuro attraverso il mezzo costituito da un nuovo contratto sociale per l'educazione.

Il primo aspetto da considerare è l'uso del plurale per parlare di futuro: può sembrare contraddittorio che si proponga una riflessione da fare "insieme" sul futuro, lasciando però intendere che i futuri possono essere diversi, proprio perché espressi al plurale. In inglese infatti, come in italiano, non è molto frequente l'uso del plurale per parlare di futuro, e la scelta induce a pensare che si tratti di futuri distinti, che ognuno abbia il suo e che il primo obiettivo sia proprio ricondurre a unità (una riflessione da fare insieme) progetti che ogni Paese o cultura immagina autonomamente. In realtà tutto il testo parla sistematicamente di futuro al plurale, senza spiegare la scelta con le differenze multiculturali o con una strutturale incompatibilità tra i futuri dei diversi Paesi o continenti.

Le versioni francese e spagnola confermano il plurale (rispettivamente *futurs* e *futuros*) e anche la traduzione italiana ha scelto di ricalcare pedissequamente l'originale, parlando di *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, con un verbo piuttosto inusuale (re-immaginare, scritto per di più con il trattino), forse per sottolineare lo sforzo che siamo chiamati a compiere e che non sarebbe stato colto con un più generico "ripensare" (soluzione invece adottata in francese: *repenser*). Del resto, l'immaginazione è per sua natura rivolta al futuro e quindi i due termini si sostengono a vicenda; anzi, se i futuri sono diversi lo sforzo immaginativo deve essere maggiore.

Ai futuri plurali può essere poi collegata la scelta dei traduttori italiani di adottare il cosiddetto linguaggio inclusivo, ricorrendo allo sdoppiamento di tutti i termini che possono essere attribuiti a soggetti maschili o femminili. Nel testo

ricorrono quindi continuamente formule come «i e le docenti», «gli e le insegnanti», «i bambini e le bambine», «gli studenti e le studentesse», per tradurre parole che invece nell'originale inglese corrispondono a un solo vocabolo indeclinabile. Visto che l'inglese non pone il problema, c'è da chiedersi se la formula adottata derivi dai "futuri" di cui parla il Rapporto o da scrupoli di correttezza politica. Il risultato è comunque un appesantimento della lettura con ritmi cui non siamo (ancora) abituati.

La seconda parte del titolo, *Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, introduce uno dei concetti chiave di tutto il Rapporto, cioè l'idea di rendere l'educazione oggetto di un vero e proprio contratto sociale. Il termine è una delle categorie di base del pensiero politico e dunque evidenzia la portata "politica" che il Rapporto intende avere (e che del resto era presente, inevitabilmente, fin dal Rapporto Faure). L'esplicitazione di questa dimensione va letta come una soluzione originale, anche se nelle pagine del Rapporto sembra che ci si limiti più all'enunciazione dell'idea che alla sua articolazione concreta.

Infine, l'oggetto di questo contratto sociale, l'educazione, merita un supplemento di riflessione ancora dal punto di vista lessicale. Come è noto, infatti, l'inglese *education* corrisponde in italiano tanto a educazione quanto a istruzione, concetti che nella nostra lingua sono chiaramente distinti: la prima rivolta alla crescita integrale della persona, la seconda alla formazione scolastica. Non è il caso di riaprire l'annosa disputa pedagogica tra i due concetti; ormai si tende a non considerarli opposti ma necessariamente complementari: l'istruzione produce educazione e l'educazione non può fare a meno dell'istruzione. Quanto alla reciproca differenza, basti ricordare che già la nostra Costituzione, all'art. 30, distingue i due termini, attribuendo una valenza più generale all'educazione e facendo coincidere l'istruzione con il servizio offerto dalle scuole (artt. 33, 34, 117).

La tradizione dei Rapporti Unesco imponeva di parlare anche in italiano di educazione, per mantenere al discorso una portata più ampia, ma è ovunque evidente che si intende parlare soprattutto di istruzione, oggetto più appropriato dell'impegno politico volto a promuovere un contratto sociale. Se viceversa lo Stato volesse rivolgere la sua attenzione all'educazione, il lettore italiano sarebbe autorizzato a pensare a una forma di Stato etico che nulla ha a che fare con gli obiettivi del Rapporto e che anzi viene più volte condannata.

Tanto per fare un esempio, il Rapporto richiama più volte il «diritto all'educazione» (*right to education*) contenuto nell'art. 26 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, ma esso di solito viene inteso come «diritto all'istruzione», cioè come accesso alle varie forme di sapere strumentale e organizzato (anche perché in italiano non avrebbe senso parlare di "educazione" obbligatoria e gratuita). L'italiano usa semmai l'educazione come genere onnicomprensivo, in cui rientra a seconda dei casi tanto l'educazione familiare quanto l'istruzione

scolastica, quanto la formazione professionale (chiamata «educazione tecnica e professionale» e molto poco presente nel Rapporto). Più corretto ed efficace sarebbe stato perciò parlare alternativamente, nella traduzione, di educazione o di istruzione a seconda delle circostanze.

3. Elementi di contesto

Accennato alle problematiche linguistiche, possiamo ora soffermarci su alcuni elementi di contesto che caratterizzano l'impostazione del Rapporto e ne spiegano le peculiarità.

Anzitutto, il Rapporto è frutto del lavoro della *Commissione internazionale sui futuri dell'educazione*, costituita dall'Unesco nel 2019 e rimasta attiva per circa due anni. Non si può quindi fare a meno di notare come i lavori siano in gran parte coincisi con la pandemia di Covid-19, che spesso è citata nelle pagine del Rapporto come motivo di crisi e occasione per far scoprire le grandi opportunità offerte dalle nuove tecnologie, che hanno consentito di proseguire l'attività scolastica anche nelle fasi di isolamento sanitario: nel giudizio sono però bilanciate le innegabili potenzialità con gli altrettanto innegabili rischi della didattica a distanza. Un fattore contingente, la pandemia, si trova dunque a rivestire un ruolo chiave nella lettura della realtà educativa, in quanto fenomeno di portata sicuramente globale che ha condizionato le nostre vite ed è divenuto criterio generale di interpretazione: quando il Rapporto è uscito, nel 2021, la pandemia era ancora in atto ma aveva ormai modificato il nostro modo di concepire scuola, educazione e relazioni umane.

Se la pandemia appartiene ormai al passato, l'orizzonte cui guarda il Rapporto è dichiaratamente il futuro, anzi i futuri. Il 2050 è l'anno su cui vengono proiettate tutte le prospettive e le previsioni: un traguardo né troppo lontano e astratto né troppo vicino e limitato. Vista la cadenza venticinquennale dei Rapporti Unesco, si può pensare che il prossimo vada a collocarsi vicino a quella data e quindi il Rapporto attuale si muove nell'arco di tempo della sua "vigenza", mentre il successivo potrà eventualmente valutarne i risultati. È comunque importante aver fissato un punto di riferimento temporale per non lasciare nella genericità le proposte e per dare concretezza alle iniziative da assumere.

Un terzo fattore da considerare è ovviamente lo scenario mondiale su cui ci si muove. Molte delle considerazioni sviluppate possono apparire ovvie a un lettore italiano, abituato a muoversi nel nostro mondo della scuola che, nonostante i suoi limiti, ha raggiunto livelli decisamente avanzati rispetto a quelli in cui ci trovavamo meno di un secolo fa e in cui si trovano ancora molti Paesi del mondo. Dobbiamo infatti ricordarci continuamente, nella lettura di queste

pagine, che lo sguardo è mondiale e non solo nazionale o europeo. La stessa presidenza della Commissione, affidata a una donna africana, riassume in sé il superamento di almeno due “pregiudizi” tradizionali: il punto di vista maschile e quello occidentale. In particolare, è proprio l’Africa a rappresentare su molti aspetti un parametro importante. Se solo guardiamo alla frequenza lessicale, l’Europa è citata 4 volte nel testo (più due volte in forma aggettivale), l’Asia e l’America sono citate ciascuna 8 volte (più una volta come aggettivo), mentre l’Africa, soprattutto sub-sahariana, ricorre ben 24 volte come sostantivo (e due come aggettivo). La mano della presidente Sahle-Work dunque si fa sentire, ma non perché abbia voluto far pesare il proprio potere. Sono i fatti a imporre l’attenzione sull’Africa, dato che si tratta dell’unico continente “giovane”, cioè caratterizzato da una forte crescita demografica e perciò obbligato a impegnarsi di più nei sistemi di istruzione. Questo decentramento e ampliamento dello sguardo non può che essere salutare per il provincialismo del lettore italiano.

4. La struttura del Rapporto

Entrando nel merito del contenuto, conviene dire subito qualcosa dell’organizzazione della materia, che appare molto strutturata e, per certi aspetti, piuttosto rigida.

Il Rapporto si compone di tre parti: la prima, *Tra promesse passate e futuri incerti*, descrive in due capitoli lo scenario mondiale del settore; la seconda, *Rinnovare l’educazione*, si articola in cinque capitoli corrispondenti alle cinque dimensioni chiave in cui si invita a riprogettare i futuri; la terza, *Catalizzare un nuovo contratto sociale per l’educazione*, fornisce in due capitoli le coordinate per promuovere questo contratto sociale. Completano il volume una *Sintesi* preliminare, che offre un quadro d’insieme di tutto il contenuto, un’*Introduzione* e un *Epilogo e continuazione*, che offre ancora una sintesi con le prospettive di proseguimento del lavoro. Il Rapporto infatti intende essere dichiaratamente il punto di partenza di iniziative di varia portata: «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»¹¹. Si aggiungono infine una serie di appendici con fonti bibliografiche e nomi di tutti coloro che a vario titolo hanno collaborato: l’Italia è praticamente assente.

¹¹ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, cit., p. 162.

Ciascun capitolo si apre in esergo con una frase d'autore, che offre spunti di riflessione sull'argomento svolto e che spesso sintetizza molto efficacemente lo spirito delle pagine successive. Il contenuto di ogni capitolo è articolato in più paragrafi, preceduti da una sintesi complessiva. I capitoli della seconda e terza parte si concludono sistematicamente con un paragrafo di *Principi guida per il dialogo e l'azione*, che propone sempre quattro proposte operative.

Data la continua presenza di sintesi introduttive o riepilogative, il contenuto si rivela parecchio ridondante, come volesse essere più un documento di consultazione (in cui offrire in ogni capitolo un compendio dei principi fondamentali) che un testo argomentativo. La cosa si può facilmente giustificare con l'intento programmatico del Rapporto e con l'obiettivo di offrire a lettori frettolosi la possibilità di trovare chiaramente e in poche pagine i concetti chiave (per avere un'idea dei contenuti del Rapporto è sufficiente leggere la sintesi introduttiva o quella conclusiva, così come per i singoli capitoli può bastare la prima pagina di sintesi o lo schema operativo finale), ma sicuramente la ripetitività non favorisce una lettura continuativa del volume.

Il primo capitolo, *Verso futuri educativi più equi*, pur riconoscendo gli innegabili progressi compiuti, passa in rassegna i principali problemi del mondo dell'istruzione: essenzialmente disparità, povertà, carenza di operatori qualificati, mancanza di inclusione. Il secondo capitolo, *Perturbazioni e trasformazioni emergenti*, assume toni ancora più apocalittici, con lo sguardo rivolto alle emergenze planetarie (soprattutto quella ecologica e climatica) e alle criticità poste dalla civiltà digitale, soffermandosi infine sulle prospettive del mondo del lavoro.

La parte più interessante è, a nostro parere, la seconda, i cui cinque capitoli corrispondono ad altrettanti settori strategici di intervento. Non ci si devono attendere guizzi di originalità, e qualche osservazione può apparire perfino ingenua, soprattutto se si è un po' addentro alla materia, ma ciò che conta è soprattutto la selezione degli argomenti e la loro funzione strategica.

Il terzo capitolo, *Pedagogie della cooperazione e della solidarietà*, esprime fin dal titolo la scelta di campo per alcune teorie pedagogiche: *cooperative learning*, *service learning* e simili. Più in generale sembra però interessante l'affermazione della natura relazionale della pedagogia¹² e la sua apertura alle dimensioni non cognitive della persona¹³: chi ha letto Bruner non troverà nulla di particolarmente nuovo. Apprezzabile, anche se espressione scontata e di semplice buon senso per il lettore italiano, la raccomandazione di puntare nella scuola a una

¹² Cfr. *ivi*, p. 53.

¹³ Cfr. *ivi*, p. 57.

valutazione educativa, sfuggendo alla tentazione della facile quantificazione e della comparazione competitiva.

Il capitolo 4, *I curricula e l'evoluzione del patrimonio comune di conoscenze*, focalizza l'attenzione sul curriculum scolastico, cioè sui contenuti che compongono il piano di studi di un alunno, anche se «dobbiamo pensare ai curricula come a qualcosa di più di una griglia di materie scolastiche»¹⁴. Non lo si dice espressamente, ma si avverte qui implicitamente l'esigenza di integrare i curricula tradizionali con le *soft skill*, assicurando un'articolazione completa e variegata dei percorsi di studio, che non tralasci settori importanti della cultura personale, dalle scienze empiriche a quelle umane, dall'ecologia all'educazione fisica. Nell'insieme sembra importante rilevare il ruolo strategico assegnato al curriculum, che oggi non può accontentarsi del solo leggere, scrivere e far di conto, ma deve allargarsi alla formazione di una personalità solida ed equilibrata.

Il capitolo 5, *Il lavoro trasformativo dell'insegnante*, riconosce l'importanza decisiva degli insegnanti nei processi di apprendimento scolastici. L'invito principale è a concepire quella docente come una «professione collaborativa»¹⁵, superando l'individualismo dell'insegnante, dotato (o non dotato) di carisma personale e comunque sempre isolato nella sua azione didattica. Fra le righe compare il rinvio al paradigma del "professionista riflessivo" di Schön¹⁶ e a un modello di lavoro che – in linea con il curriculum sopra descritto – sappia tenere insieme scuola e vita, per certi aspetti in una logica di personalizzazione educativa.

Il capitolo 6, *Salvaguardare e trasformare le scuole*, sposta l'attenzione dalle persone alle infrastrutture, dedicando uno spazio particolare all'esigenza di superare il modello tradizionale di architettura scolastica, che rispecchia una didattica trasmissiva e un apprendimento passivo. Non si tratta solo di dare spazio alle nuove tecnologie (che comunque non potranno mai sostituire la scuola fatta di relazioni umane) ma di concepire le scuole come fulcro e motore di reti culturali locali.

Il capitolo 7, *L'educazione attraverso tempi e spazi diversi*, propone un ripensamento della natura dell'istruzione scolastica che tenga conto delle esigenze di inclusione, di educazione permanente, di coscienza planetaria, di responsabilità individuale e sociale. Particolarmente interessante può essere il richiamo alla biosfera come ambiente di apprendimento, cioè alla valorizzazione della natura come una sorta di aula scolastica, superando l'idea di una scuola che parli solo

¹⁴ Ivi, p. 66.

¹⁵ Ivi, p. 82.

¹⁶ Cfr. SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1983 (or. 1983).

alla mente e non consideri che la persona è parte della natura stessa, da cui ha molto da imparare (non solo ai fini di una formazione ecologica).

Nella terza parte, dedicata esplicitamente al nuovo contratto sociale, il capitolo 8, *Un appello alla ricerca e all'innovazione*, promuove l'idea che la ricerca educativa non debba essere appannaggio esclusivo dell'accademia ma sia il risultato del protagonismo consapevole degli insegnanti (e degli alunni). Questo ampliamento di prospettiva si nutre anche del superamento di impostazioni culturali e scientifiche occidentali, aprendosi a epistemologie alternative e globali. Il capitolo 9, *Un appello alla solidarietà e alla cooperazione internazionale*, sollecita maggiore equità riequilibrando la distribuzione delle risorse economiche internazionali e aprendosi a logiche di multilateralismo e sussidiarietà.

5. I concetti chiave

Giunti a questo punto, sono già stati esposti buona parte dei contenuti del Rapporto, ma ricorrono qua e là nel testo alcuni concetti chiave trasversali che a nostro parere hanno un ruolo importante per la comprensione del documento.

Anzitutto, l'istruzione viene qualificata ripetutamente come bene pubblico e comune (*education as a public and a common good*) e più volte si sollecita la comunità internazionale a diventare consapevole di questa condizione, segno evidente che non in tutti i Paesi del mondo è condivisa un'impostazione che al lettore italiano (e occidentale) può apparire scontata. Vale la pena soffermarsi sul fatto che quasi sempre i due aggettivi, pubblico e comune, sono usati insieme per qualificare il bene dell'istruzione. Nella nostra percezione i due concetti sono invece di solito distinti: un bene pubblico è tale perché a disposizione di tutti, secondo un'accezione funzionale; un bene comune è un valore da condividere e porre a fondamento della convivenza civile, secondo un'accezione assiologica. Può essere interessante notare l'abbinamento dei due concetti, che insieme costituiscono il nucleo dell'auspicato nuovo contratto sociale.

Questa dimensione comunitaria (non comunitarista) trova efficace riscontro nella scelta già vista a favore di pedagogie della cooperazione e della solidarietà: l'obiettivo educativo di imparare a vivere insieme, lanciato dal precedente Rapporto, continua quindi ad agire. Ed è interessante che qui si proponga anche l'originale obiettivo di «imparare a disimparare»¹⁷, in cui ciò che si deve disimparare sono soprattutto i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni. In un mondo segnato inevitabilmente dagli errori del passato, se si vuole davvero vivere in-

¹⁷ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, cit., p. 57.

sieme, occorre disimparare i modi di vita che hanno dato origine a quegli errori e rivolgersi a nuovi modelli tutti da inventare.

Diventa quindi parola chiave la sostenibilità, lemma che ricorre ben 76 volte nel Rapporto con tutte le sue varianti. Se ne parla anzitutto in termini di sostenibilità ecologica e di neutralità carbonica, ma essa diviene anche una categoria guida nelle relazioni umane, assumendo il ruolo di principio fondamentale nei progetti educativi per le nuove generazioni, chiamate a vivere secondo questo nuovo comandamento. La logica è per molti aspetti quella dell'ecologia integrale lanciata dal recente magistero di papa Francesco, ma è ovvio che non ci si può attendere una sua citazione in un documento del genere, anche perché ormai la sostenibilità sta diventando un obbligo per tutti, a prescindere dalle appartenenze ideali. Papa Francesco, però, è una sorta di invitato di pietra in questo Rapporto, poiché anche l'idea del nuovo contratto sociale non può non fare implicitamente i conti con la sua proposta del Patto globale per l'educazione (*Global Compact on Education*), avviato nel 2019, più o meno contemporaneamente ai lavori della Commissione che ha redatto l'attuale Rapporto: le sedi e i motivi ispiratori sono ovviamente diversi, ma uno studio approfondito potrebbe mettere in luce parecchi punti di contatto.

Al tema della sostenibilità si può collegare l'uso frequente del concetto di interdipendenza, che lega tutti gli uomini tra loro e al mondo in cui vivono. Anche in questo caso il termine è spesso declinato al plurale, interdipendenze, con una scelta che indirettamente può illuminare di significato i "futuri" di cui si occupa il Rapporto. La coscienza della nostra interdipendenza è consapevolezza di appartenere a un sistema complesso, che pone limiti e responsabilità ma allarga la prospettiva a grandi potenzialità. È evidente la lezione di Edgar Morin, anche per l'orizzonte planetario continuamente evocato.

E a tale proposito è emblematico il richiamo frequente alle culture indigene, proposte come alternative al dominante modello occidentale, non solo per una doverosa apertura multiculturale, né come motivo di relativismo¹⁸, ma come esempio di un più sano rapporto con la natura e addirittura come impostazione epistemologica, secondo una logica di decolonizzazione culturale: «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»¹⁹. Una provocazione intellettuale da non sottovalutare.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 129.

¹⁹ *Ivi*, p. 128.

Acquista così un significato più concreto il ricorrente richiamo all'inclusione, rivolta a qualsiasi tipo di diversità (fisica, culturale, geografica, sociale, ecc.), che è l'ennesimo concetto chiave di questo Rapporto (e della nostra era). E acquista nuovo significato anche il concetto di dignità umana, che ovviamente costituisce un principio fondamentale per la costruzione dei nostri rapporti sociali e dei progetti di istruzione.

Più scontati e prevedibili sono i richiami alla democrazia e a un libero accesso all'informazione (soprattutto all'informazione corretta, in tempi di *fake news*), mentre la lotta alla povertà sembra trattata in maniera poco incisiva, almeno per la quantità dei riferimenti espliciti, ma costituisce un richiamo sottinteso in quasi tutti i contesti.

Rimane infine da citare l'attenzione rivolta alla cultura digitale, altro fenomeno tipico della nostra epoca e partner inevitabile degli attuali processi educativi. Il principio generale è che «le tecnologie digitali dovrebbero servire a sostenere - e non a sostituire - le scuole»²⁰. L'atteggiamento con cui si guarda alle novità tecnologiche è giustamente critico: pur riconoscendo, senza enfasi esagerata, le enormi potenzialità del settore, si tende a promuovere una «alfabetizzazione digitale critica»²¹, attenta alla tutela della *privacy* e ai rischi di monopolizzazione del settore da parte di alcune aziende, citate esplicitamente per nome (Google)²².

6. Ampliare il discorso

Un documento come il Rapporto qui in esame si qualifica per le scelte che compie e per le proposte che fa. La selezione e l'impostazione dei contenuti è quasi più importante della loro articolazione. È dunque facile, alla fine di questa rapida sintesi che inevitabilmente ha tralasciato parecchie cose, trovarsi a valutare il Rapporto in termini di presenze e assenze, che ognuno può naturalmente inserire nell'elenco sulla base di preferenze personali. Non intendiamo sottrarci a una valutazione sintetica del genere, fermando l'attenzione sulle assenze dopo aver passato in rassegna le tante presenze. Ci limitiamo tuttavia a pochi concetti che si sarebbe potuto e voluto trovare in queste pagine, non per preferenze soggettive ma per oggettiva rilevanza nel panorama educativo mondiale.

Un primo concetto sostanzialmente assente è quello di guerra, chiaramente non desiderato come fattore educativo delle nuove generazioni (quantunque in

²⁰ Ivi, p. 106.

²¹ Ivi, p. 75.

²² Cfr. ivi, pp. 112-13.

molti Paesi l'educazione militare e lo sfruttamento dei bambini-soldato siano pratiche diffuse) ma almeno da denunciare come esperienza negativa che non si intende ripetere. È presente più volte il richiamo alla pace, del resto doveroso per un'organizzazione che nasce proprio dalla volontà di diffondere una cultura di pace, ma anche questa sembra essere più una citazione d'obbligo che una precisa scelta valoriale. Il sospetto è che si possa trattare di un argomento delicato sul quale un organismo internazionale non intende scontentare alcuni suoi membri che proprio di guerra vivono.

Altrettanto assente è l'attenzione alla religione. In un mondo indiscutibilmente multireligioso, in cui la religione è fattore identitario (e talora motivo di conflitto) per miliardi di persone, è riduttivo limitare i riferimenti alla dimensione religiosa solo alle condizioni che, come il sesso, la lingua, l'età o lo stato di salute, possono essere motivo di discriminazione. Manca qualsiasi riferimento all'educazione religiosa e, piuttosto, si denuncia il rischio di indottrinamento o il mancato riconoscimento della libertà religiosa. In altre parole, la religione più che una risorsa (esistenziale, culturale, sociale) è considerata un problema per la diversità che introduce tra le persone. Anche in questo caso, possiamo immaginare che la religione costituisca una sorta di "dato sensibile" da lasciare accuratamente fuori da un testo internazionalmente condiviso, ma il silenzio non aiuta a risolvere i problemi.

Infine, un concetto che sembra assente dal Rapporto è quello di persona: non nel senso di individuo o di essere umano, ma in quello più complesso di soggetto multiforme e complesso, che proprio un'educazione articolata e integrale ha il compito di far crescere e sviluppare. In realtà in molti luoghi si parla di forme più o meno esplicite di personalizzazione educativa, ma – al di là della frequenza lessicale inevitabile per un lemma così generico – ciò che manca è la scelta della persona come fine di tutta l'azione educativa, manca una filosofia della persona che valorizzi l'irripetibilità di ognuno. Ancora una volta può essere una scelta di neutralità ideologica, ma talvolta la correttezza politica impoverisce l'analisi della realtà.

Nell'insieme, si può dire che la portata politica del Rapporto prevalga su quella pedagogica, nonostante la tematica educativa, ma si tratta di una scelta plausibile per un documento internazionale che non può prendere posizione sulle teorie scientifiche (anche se qualche linea di indirizzo c'è). Può trattarsi di un limite ma non si può chiedere a un organismo essenzialmente politico, anche se sovranazionale, di perdere la propria identità. Del resto, le proposte sono condivisibili e rimane l'invito alla lettura. Può solo dispiacere un'impostazione troppo equidistante e neutrale, ma a ben guardare nessuna delle affermazioni del Rapporto è veramente neutrale, e su questo aspetto il discorso potrebbe proseguire a lungo.