

## Povert  educativa e *Global Education*. Riflessioni per uno scenario futuro

### Educational poverty and Global Education. Thoughts on a future scenario

Lorena Milani\*

#### Riassunto

L'approccio che noi proponiamo alla questione della povert  educativa intreccia sia gli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (Onu, 2015) sia quella della *Global Education* (Council of Europe, 2019) e dei diritti dei minori dichiarati nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (Onu, 1989). In questa prospettiva, indagheremo la questione della povert  educativa in termini non solo di mancanza di opportunit , di deprivazione e di qualit  della vita, ma anche come deprivazione morale, di orientamenti e prospettive di vita, di qualit  della proposta educativa e dei valori insiti in essa. Partendo dalla situazione attuale generata dalla pandemia del coronavirus, offriamo una lettura delle ricadute sulle povert  materiali e sulla povert  educativa, considerando anche le *povert  altre*. La prospettiva viene costruita attorno alla centralit  dell'etica e all'ipotesi di un nuovo paradigma: il PEL (Prodotto Etico Lordo) cui   associata l'educazione alla sobriet . In questa logica, la *Global Education* diviene approccio pedagogico per promuovere l'educazione alla cittadinanza globale per una vita degna e una dignit  educativa.

**Parole chiave:** povert  educativa, dignit  educativa, Global Education, PEL (Prodotto Etico Lordo), globalizzazione, educazione per il futuro

#### Abstract

The approach we propose to the issue of educational poverty intertwines both the objectives of the 2030 *Agenda for Sustainable Development* (UN, 2015) and those of *Global Education* (Council of Europe, 2019) and the rights of minors declared in the *Convention on Rights of Child* (UN, 1989). In this perspective, we will investigate the issue of educational poverty in terms not only of lack of opportunities, deprivation and quality of life, but also as moral deprivation, orientations and life prospects, quality of the educational proposal and of the values inherent in it. Starting from the current situation generated by the coronavirus pandemic, we offer a reading of the effects on material poverty and educational poverties, also considering *other poverties*. The perspective is built

---

\* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Universit  degli Studi di Torino. E-mail: [lorena.milani@unito.it](mailto:lorena.milani@unito.it).

around the centrality of ethics and the hypothesis of a new paradigm: the GEP (Gross Ethical Product) which education for the sobriety is associated to. In this logic, *Global Education* becomes a pedagogical approach to promote global citizenship education for a *dignified life* and an *educational dignity*.

**Key-words:** educational poverty, educational dignity, Global Education, Gross Ethic Product (GEP), globalization, education for future

*Articolo sottomesso: 14/04/2020, 1/05/2020*

## 1. Il presente come osservatorio e laboratorio del futuro

Pensare a un'educazione che guardi alle sfide del domani, ci porta a considerare l'oggi come un osservatorio e un laboratorio del futuro: il presente contiene già interrogativi e problematiche, opportunità e risorse che costituiscono gli elementi attraverso i quali leggere le tracce pedagogiche ed educative per un futuro prossimo. Mentre scriviamo, è in corso la pandemia provocata dal coronavirus e questo dato non è né eliminabile né trascurabile. Siamo in un tempo difficile da collocare: esso ci appare sospeso e troppo circoscritto, oscillante tra un ripiegamento su se stesso e un difficoltoso e accelerato svilupparsi in una dimensione globale; un tempo non dispiegabile se non in un *prima*, un *mentre* e un *dopo coronavirus*. Siamo dentro una biografia collettiva difficile da decifrare e da scrivere, ma sappiamo già che tutto sarà diverso. Questa elaborazione, forse, sarà fin da ora l'impegno più importante in ambito pedagogico: trovare un *fil rouge* che attenda e dia senso alle storie personali attraverso un racconto collettivo che ci permetta una resilienza personale e collettiva (Cyrulnik, 2000). Dobbiamo costruire narrazioni che accolgano le puntiformi storie di ciascuno in un discorso culturale che le riscriva e sia in grado di significarle.

Il tema che vogliamo trattare, la povertà educativa, non può evitare di considerare questo "sfondo" sanitario, umano, sociale, politico nonché economico, con i suoi correlati di difficoltà sociali, psicologiche e di sopravvivenza. Questo momento storico sta diventando la cartina al tornasole della tenuta della società (intesa come nazione) e delle organizzazioni internazionali economico-politiche (ad es. l'Unione Europea) come sistemi garanti di alcuni fondamentali diritti non solo relativi alla salute e alla sopravvivenza, ma anche di quelli che riguardano la dignità e la possibilità di assicurare il diritto all'educazione e allo sviluppo. Questa situazione globale ha dimostrato e svelato che la povertà educativa, già contraddistinta da numerosi fattori che la determinano, viene influenzata da ulteriori elementi che, in periodi di emergenza, affiorano con tutto

il loro indiscutibile peso nel favorire e nel promuovere maggiori disuguaglianze, iniquità e differenze sia a livello locale sia a livello globale: in questa situazione, i poveri del mondo non solo rischiano ancora di più la vita e vedono sempre più esposta la salubrità del loro ambiente, ma vedono amplificarsi le minacce della connessa povertà educativa. Nell'attuale situazione italiana, ad esempio, il diritto all'istruzione, già fragile per le persone in difficoltà, viene compromesso ulteriormente a causa dell'erogazione di una didattica online, rivolta a bambini delle elementari e ragazzi delle medie, che incontra, purtroppo, *il digital divide* di alcune famiglie che vivono in povertà assoluta o relativa e che non dispongono di mezzi sufficienti per sostenere questo tipo di didattica. Spesso queste famiglie, inoltre, hanno anche più figli in età scolare e dispongono di un solo cellulare per la connessione internet, con evidenti conseguenze sulla possibilità degli allievi di seguire le lezioni e di avere opportunità formative e sociali (OrizzonteScuola, 2020). Oxfam International ha messo in rilievo la difficoltà per gli studenti poveri del mondo di seguire i programmi scolastici in assenza di strumenti tecnologici e di connessione a Internet e invitano i governi e le autorità scolastiche a tener presenti le fasce più vulnerabili (2020). Nelle famiglie povere, poi, spesso i genitori non hanno gli strumenti culturali adatti a supportare il lavoro scolastico dei loro figli che, pertanto, subiscono le ingiustizie e le disuguaglianze di un sistema che non sa affiancare, sostenere e promuovere i talenti di tutti, specialmente in situazioni di emergenza. Le famiglie in povertà assoluta o relativa sono anche quelle che hanno pochissimi mezzi a disposizione per contrastare l'isolamento sociale dei propri figli e della famiglia determinato dall'attuale situazione di *lockdown*. In questa fase di emergenza, venendo a mancare quelle alternative possibili offerte dall'educativa non formale e informale (oratori, centri aggregativi, ma anche spazi e attrezzature sportive come luoghi di socializzazione, di incontro e di apprendimento tra pari), la povertà educativa si acuisce e si aggrava. Con la chiusura delle scuole, poi, alcuni bambini non ricevono neppure un adeguato nutrimento, venendo a mancare il servizio della mensa scolastica.

Questa emergenza, si è detto, rappresenta soprattutto una cartina al tornasole che evidenzia come sia facile aggravare la povertà educativa se viene meno la presenza del sistema sociale – e questo non solo a livello locale, ma anche a globale – e se viene ad aumentare anche la povertà assoluta e relativa. Oxfam Italia ha recentemente dichiarato: «Mezzo miliardo di persone rischiano di finire sotto la soglia della povertà estrema a causa della contrazione dei consumi e redditi causata dallo shock pandemico» (2020). Saranno ancora più gravi gli effetti della pandemia nel delineare lo sguardo verso il futuro perché «I progressi ottenuti negli ultimi 10 anni nella lotta alla povertà estrema rischiano di essere azzerati: in alcune regioni del mondo i livelli di povertà tornerebbero a quelli di 30 anni fa» (*ibidem*). La crisi generata dalla pandemia «ha messo a

nudo la vulnerabilità anche delle nazioni più ricche della terra. Sta mostrando la completa inadeguatezza del nazionalismo ristretto e il danno che decenni di erosione della capacità statale hanno provocato. Sta dimostrando come le disuguaglianze profonde e crescenti minino la nostra capacità di affrontare le minacce esistenziali» (*ibidem*) e come la soluzione debba essere trovata nelle interdipendenze globali.

La globalizzazione non è solo la condizione attuale della nostra era *post-moderna* (Lyotard, 1981) e della *società liquida* (Bauman, 2002), ma è soprattutto il processo generato dalle interdipendenze sviluppate attraverso il mercato mondiale, i media, internet e le comunicazioni sviluppate attraverso le piattaforme web che hanno fatto assumere al nostro pianeta la dimensione di un «villaggio globale» (Mc Luhan, 1968; 1989) nel quale «le distanze geografiche non contano più» (Bauman, 2012, p. 135), dove tutti siamo coinvolti e dove ciò che accade in un posto qualsiasi del pianeta può influenzare tutto il mondo e il suo sviluppo. In questa pandemia, la globalizzazione segnala una pluralità di fattori e di elementi che moltiplicano e complessificano i problemi e la loro gestione, rendendo palese che le soluzioni possono essere trovate unicamente a partire dalla capacità di fare rete, di cooperare in ambito internazionale, di condividere conoscenze, scoperte e know-how, ma anche mezzi, materiali, dispositivi: diviene irrinunciabile la necessità di apprendere a essere una *comunità globale* e di sentire il nostro pianeta come la «Terra-Patria» (Morin & Kern, 1994) accumulata da un unico destino perché la nostra Terra è la nostra comunità di destino. Pertanto «assumere la cittadinanza terrestre equivale ad assumere la nostra comunità di destino» (Morin & Kern, 1994, p. 191) e l'imperativo solidale diviene esigenza concreta di ogni Paese e richiede l'assunzione di una *cittadinanza globale* (*ibidem*), focus che orienta verso la prospettiva della *Global Education* (2019) e che intercetta gli obiettivi per l'eliminazione e/o la riduzione della povertà e la promozione dell'educazione e dell'istruzione.

La globalizzazione genera interdipendenze che non sempre possono essere positive (Bauman, 2002), soprattutto in quelle aree geografiche dove la povertà è endemica e strutturale alla tenuta della stessa società e alla sopravvivenza economica della nazione: pensiamo, ad esempio, allo sfruttamento minorile in varie parti del mondo che è, purtroppo, il cuore dell'economia di alcuni Paesi. Vi è, infatti, una geografia della fragilità umana che comporta una fragilità dei diritti e che si intreccia con una geografia della povertà educativa (Milani 2017; Milani e Crotti, 2019): è in questo «spazio» che è possibile cogliere opportunità e risorse, minacce e rischi nella promozione dell'educabilità umana entro una cornice storico-geografica che ne determina le possibilità, sempre finite e mai infinite. Con la pandemia il rischio dell'erosione e della violazione dei diritti umani aumenta in modo esponenziale: nel mondo «i blocchi imposti per fer-

mare la diffusione del virus stanno iniziando a causare enormi difficoltà economiche e la fame e le persone più povere vengono violentemente repressi, dal Kenya all'India, in violazioni dei diritti civili delle persone» (Oxfam International, 2020). La situazione in Italia, pur con le misure prese dal governo, non riuscirà del tutto a sanare le difficoltà economiche di famiglie e imprese: si potrebbe avere, perciò, un'enorme ricaduta sui livelli di povertà dei minori e sulla conseguente povertà educativa, essendo la povertà materiale strettamente connessa a quella educativa, in un circolo vizioso che si autoalimenta (Save The Children, 2017).

## 2. La povertà educativa: la prospettiva di Save The Children

Si deve a Save The Children la prima definizione di *povertà educativa* contenuta nella pubblicazione *“La lampada di Aladino”* (2014) con il quale è stata avviata la campagna *“Illuminiamo il futuro”* finalizzata a contrastare la povertà educativa. Il concetto è stato ulteriormente sviluppato e ampliato nel tempo in relazione agli studi, alle ricerche, al lavoro sul campo degli educatori del *Punti Luce* (centri educativi) e la stessa partecipazione dei ragazzi alla definizione del concetto di povertà educativa a partire dalle loro affermazioni e dalle discussioni in forma di *focus group* gestite, di volta in volta, dagli organizzatori delle pubblicazioni inerenti alla Campagna *“Illuminiamo il futuro”*. Già nel primo documento, il Comitato Scientifico ha richiamato la centralità del protagonismo e della partecipazione dei ragazzi in connessione al diritto all'ascolto e alla partecipazione dei bambini e delle bambine a tutto ciò che li riguarda – art. 12 della *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989). Parallelamente, viene dichiarato che il progetto *“Illuminiamo il futuro”* e l'analisi della povertà educativa sono intrecciati al modello della *Capabilities Approach* di Nussbaum (per la parte educativa) e Sen (per la parte critica economica) e alla prospettiva delineata nel *Rapporto Delors* (1996).

Nel report *La lampada di Aladino* viene formulato, per la prima volta, l'Indice di Povertà Educativa (IPE) che sarà rielaborato in seguito altre due volte. Attraverso un approccio multidimensionale, Save The Children mette in luce come il problema della deprivazione educativa sia il risultato di una molteplicità di fattori economici, sociali e ambientali in cui l'esiguità del reddito procapite convive con almeno un'altra dozzina di concause più o meno lievi che diventano determinanti sulle condizioni di vita e di sviluppo globale del minore. L'Indice è stato costruito incrociando le ricerche e i dati di Miur, Istat, Eurostat, OCSE attraverso il lavoro di un Comitato Scientifico e con il parere di 200 ragazzi coinvolti nel processo di partecipazione.

Questa definizione e l'indice IPE costituiscono un punto di riferimento culturale sia educativo e sociale sia per le politiche rivolte a contrastare la povertà educativa. I pilastri delineati dal progetto di Save The Children costituiscono già le basi per un'azione che si estende al futuro e vengono assunti, qui, come essenziali per affrontare la povertà educativa. Il nostro interrogativo, però, pur nella consapevolezza del circolo vizioso povertà materiale-povertà educativa, vuole entrare nelle pieghe nascoste di una povertà che non è sempre riconducibile solamente a quella materiale. Sarà utile comprendere che vi sono *altre povertà* e *povertà altre*, per ora non contemplate, che una lettura pedagogica potrebbe far emergere.

### 3. Ridefinire la deprivazione per una lettura sottile della povertà educativa

Le *altre povertà* non sono solo le povertà materiali e relative secondo prospettive occidentali, ma sono quelle povertà caratterizzate dalla minaccia alla sopravvivenza fin dai primi mesi di vita sia per le malattie, per la fame e per la guerra e segnate dal totale disconoscimento dei diritti umani e civili e, per i minori, di tutto ciò che è previsto nella *Convenzione*. Lo stato di miseria in cui vivono molte popolazioni dell'Africa e dell'Asia sono lontane non solo da una *vita dignitosa*, ma dalla *possibilità della vita stessa*: l'umanità di fronte, a tutto ciò, appare sconfitta.

Questa povertà endemica conduce alla povertà antropologica «una povertà che ha attuato, in una sintesi massiva, pesante e condizionante, un graduale e irreversibile impoverimento del rapporto natura, tecnica, valori e persona» (Vico, 2005, p. 27): se prima questa povertà era pensabile solo in alcune aree del mondo in svantaggio, possiamo dire che questa non sia una condizione che caratterizzi anche le società più opulente? La povertà antropologica, nelle società a sviluppo accelerato, è più sotterranea e strisciante e non sempre facilmente identificabile, ma è già evidente nelle “vite di scarto” che la società produce e nel rapporto tra persone superflue e persone necessarie (Bauman, 2011).

Se la povertà materiale è certamente connessa a quella educativa, ancora più difficile è indagare quella povertà educativa che deriva da una *deprivazione in termini di orientamenti e prospettive valoriali* che consentono alla persona di raggiungere quello sviluppo etico-morale necessario al suo compimento e alla sua umanizzazione (Freire, 2004) e che non appartiene unicamente alle famiglie segnate dalle povertà materiali, ma a molte classi sociali, anche le più abbienti nelle quali l'orientamento e la rincorsa al successo economico e alla scalata sociale non lasciano spazio se non a un bieco materialismo e un appiattimento

delle prospettive spirituali. Stiamo parlando di *povertà altre*, povertà “*spirituali*” contrassegnate dall’incapacità di riempire di contenuti la vita per orientarla al bene, *cui manca la dignità nella vita*.

La nostra società orientata al consumismo a ogni livello – dei beni, ma anche sociale, personale e relazionale – produce “vite di scarto” (Bauman, 2011). Nello scartare, si accentuano gli echi freiriani di un oppressore che nell’opprimere non sa di disumanizzarsi (Freire, 2002). La povertà “spirituale” di alcuni ragazzi e giovani, spesso silente e inascoltata, si avverte unicamente di fronte agli atti comunicativi più estremi: dagli atti di bullismo al consumo di droghe e alcool, ai giochi d’azzardo, agli atti autolesionistici fino al suicidio o al suicidio sociale degli *hikikomori* o a veri e propri atti delinquenti. Il ‘canto delle sirene’ dei modelli attuali crea l’inganno della felicità a portata di tutti. I modelli proposti dalla società, ammantati di falsa libertà, risultano costruiti sulla logica oppressori-oppressi: è difficile per gli oppressi (i poveri materiali o spirituali) liberarsi perché «“ospitano” in sé l’oppressore» (Ivi, p. 31) e aspirano a essere come loro. Infatti, «Il loro ideale è realmente essere uomini, ma per loro essere uomini è essere oppressori, a causa della contraddizione in cui si sono sempre trovati e il cui superamento non è loro chiaro. Gli oppressori sono per loro l’unico modello di umanità» (ibidem). Partendo dall’analisi critica alla società dei consumi e dal modello di vita proposto, gli uomini di scarto – gli oppressi di oggi, ossia i ragazzi vittime del materialismo – secondo Bauman «vivono una situazione senza uscita. Se tentano di adeguarsi agli stili di vita elogiati dai contemporanei, sono immediatamente accusati di penosa arroganza, di pretendere ciò che non è loro dovuto, di avere la faccia tosta di rivendicare vantaggi immeritati...quando non di intenti criminosi. Se avversano apertamente e rifiutano di rendere tributo allo stile di vita che chi ne ha i mezzi forse può assaporare, ma che rappresentano un veleno per loro che di mezzi non ne hanno, ciò viene prontamente considerato la prova di ciò che l’“opinione pubblica (...) vi ha sempre detto fin dall’inizio”: che i superflui non sono soltanto un corpo estraneo, ma un cancro che rode i tessuti sani della società, e i nemici giurati del “nostro modo di vivere” e “dei valori che difendiamo”» (2011, pp. 53-54). I *poveri altri*, quelli delle classi più abbienti, i “morti dentro”, faticano e non riescono a *risolversi* tra la ricerca di una realizzazione profonda, che aspira ad altre altitudini, e una felicità che appare a portata di mano.

Qui si apre, quindi, il grande interrogativo educativo perché «La povertà di effetti dell’educazione anche nei Paesi ricchi induce a riflettere proprio sulle molteplici dimensioni del relativismo del nostro tempo. Prima di tutto *la crisi dell’immagine che abbiamo di noi stessi*» (Vico, 2005, p. 49). *Le altre povertà* e le *povertà altre* richiedono un ripensamento totale del senso dell’educazione del futuro e del sogno della felicità e del benessere cui aspirare.

#### 4. Asincronie educative tra benessere e povertà

Dichiarava R. Kennedy «Il PNL [prodotto nazionale lordo n. dell’A.] misura tutto tranne quello che rende la vita degna di essere vissuta» (Bauman, 2010). Parlare di povertà significa anche parlare di benessere e, quindi, l’interrogativo è quale benessere? E a quale costo? Perché è evidente che il benessere di alcuni ha delle conseguenze e dei costi per altre gruppi sociali o popolazioni: anche il benessere viaggia a velocità diverse a seconda delle differenti aree geografiche. Abbiamo, quindi, differenti geografie del benessere: il relativismo indurrebbe a *lasciare* che ciascun Paese definisca il proprio livello di benessere, che però ha sempre una connotazione oggettiva e una soggettiva. Il *ben-essere*, infatti, dipende dalle condizioni, ma dipende anche in parte dalle capacità di resistenza, di resilienza, di creatività della persona e dalle possibilità offerte alla sua educabilità. Non necessariamente il *ben-essere* coincide con il *ben-avere*, ossia la disponibilità materiale piena: la persona è anche realizzazione personale e spirituale, è possibilità di umanizzazione e di compimento. Vi sono delle evidenti *asincronie* tra l’idea di benessere e quella di povertà: anche la povertà può essere definita e percepita differentemente in diverse aree geografiche o Paesi. Il troppo benessere può portare, abbiamo visto, a una *doppia povertà educativa*: quella legata al ciclo delle povertà materiali e quella connessa alle povertà spirituali, talvolta queste si sommano. Povertà può non essere *miseria*: la miseria è assoluta mancanza di mezzi di sopravvivenza materiali e spirituali, è totale annientamento della persona e perdita di dignità. Di contro, la povertà non è necessariamente *sobrietà*: quest’ultima richiede un certo grado di *ben-essere* e di *vita dignitosa* perché è una scelta di vita che consente una giusta distanza dal consumismo e dalle sue implicazioni umane, sociali, politiche e la possibilità di sentirsi degni di questa vita; è equilibrio tra possibilità e qualità della vita stessa. Per il futuro, non servirà puntare al benessere, ma al *ben-essere* che non può che essere un *vivere sobrio*: la sobrietà dovrà caratterizzare l’intera logica produttiva, lavorativa ed economica, portando a scelte responsabili verso le risorse del pianeta, verso la vita umana e lo sviluppo. Le asincronie tra *ben-essere* e *povertà* (materiali e spirituali) potranno trovare una possibile soluzione con la svolta verso un’educazione alla sostenibilità economica, sociale e ambientale.

Se potessimo valutare lo stato e la ricchezza di una nazione da quello che, qui, vogliamo definire come *PEL (Prodotto Etico Lordo)*, anziché con il PIL (Prodotto Interno Lordo), le prospettive di “sviluppo”, di “crescita” e di “benessere” nonché i modi di agire subirebbero una forte e totale ristrutturazione e, con essi, verrebbero ridefiniti il senso del compimento umano e il significato della responsabilità personale e comunitaria. L’aspetto etico non è solo centrale

nella vita di uno stato, ma è necessario: puntare al *ben-essere* vuol dire, pertanto, affrontare anche la lotta verso ogni tipo di violazione che attenta l'eticità dello Stato e della vita pubblica.

Il PEL, quindi, potrebbe essere definito da alcune variabili che vogliamo indicare come "il livello di lotta/impegno di un Paese" nelle seguenti direzioni:

- contro la corruzione e l'illegalità;
- per un'equa e una solidale distribuzione delle risorse e dei servizi che contrasti le sperequazioni e le povertà;
- per la garanzia di accessibilità ai beni (culturali, sociali... ma anche materiali e di necessità);
- per garanzia di democraticità e promozione dei diritti umani e civili;
- contro lo spreco di risorse (di ogni tipo) e per la sostenibilità ambientale;
- contro le ingiustizie e le prevaricazioni in ogni campo, specialmente in quello educativo;
- per la promozione del pieno sviluppo del potenziale di ciascuna persona durante tutto il corso della vita;
- per favorire la diffusione di valori e comportamenti etici di solidarietà, responsabilità e cittadinanza attiva.

Accanto alla *Sostenibilità Ambientale*, questo modello del PEL, da noi proposto, si interroga sulla *Sostenibilità Etica*. Proprio mentre scriviamo, la cronaca ci informa di atti di corruzione e illegali a spese della cittadinanza e dello Stato. La corruzione e l'illegalità costituiscono un cancro che intacca il senso etico dello Stato, la sua politica e la sua economia: corruzione e illegalità ci portano una povertà economica unita a una povertà etica e umana che sgretolano le basi della nostra società e inducono verso modelli di vita costruiti su disvalori.

Corollario di un'assunzione della logica del *ben-essere*, lontana dal solo possesso materiale e fondata su una logica di PEL, è l'idea di mirare a una *vita degna*: una vita, quindi, che può raggiungere un ben-essere anche materiale ed economico, ma soprattutto sociale, morale, politico ed educativo. In questa direzione, una *vita degna* è anche *una vita che non ruba vita* (al pianeta, agli altri esseri, umani, alla società...): la dignità sta anche nel *con-dividere* ricchezze, risorse e agiatezze, nell'attenzione a non sprecare e a comprendere l'*indegnità dell'aver troppo* perché il divario tra molte ricchezze in mano ai pochi e le poche in mano ai poveri non è più sostenibile eticamente. Ci chiediamo, infatti: fino a che punto, questo mondo e questa umanità, possano sostenere una decadenza etico-morale, un'assenza di valori etici condivisi per un *ben-essere globale*? Possiamo continuare a "essere" senza fissarci sulla smania di "avere"? La prospettiva può continuare a essere la crescita come corsa insensata? O potremmo immaginare una "decrescita felice" (Pallante, 2005) che garantisca a

tutti una vita degna basata anche sulla sobrietà come orientamento etico di una società?

##### 5. Vita degna e dignità educativa: riflessioni per uno scenario futuro nella prospettiva della *Global Education*

Volendo costruire le basi di una *vita degna*, dobbiamo pertanto puntare l'attenzione sul rapporto tra le condizioni di un reale *ben-essere* e la possibilità di godere della vita. Ma una vita degna è soprattutto una vita costruita attorno alla *dignità umana garantita*, in *primis*, dal *rispetto* dei diritti e dalla libertà dalla fame e dalla miseria e, contemporaneamente, riconoscimento della dignità della vita in ogni condizione e, pertanto, delle esigenze di educazione e di sviluppo per un pieno compimento umano. Alla *vita degna* corrisponde una *dignità educativa* ossia un'educazione che non solo raggiunga alcuni livelli minimi per tutti, egualmente distribuita, ma consenta l'ampliamento delle autonomie, dei diritti, delle opportunità e dei traguardi alti per tutti in termini di competenze, di possibilità, di accesso e di riuscita. La *vita degna* è traguardo umano e umanitario per ogni Paese cui la dignità educativa deve determinare le finalità e gli orizzonti e garantirne il raggiungimento. La *dignità* rimanda anche a *qualità*: una vita degna richiede una educazione di qualità sotto ogni profilo.

L'approccio che proponiamo alla questione della povertà educativa, intreccia sia gli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (Onu, 2015) sia quella della *Global Education* (Council of Europe, 2019) e dei diritti dei minori dichiarati nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (Onu, 1989). In questa prospettiva, la questione della povertà educativa sarà indagata in termini non solo di mancanza di opportunità, di deprivazione e di qualità della vita, ma anche come deprivazione morale, di orientamenti e prospettive di vita, di *qualità della proposta educativa* e dei valori insiti in essa, di significati offerti per la costruzione di una propria personale prospettiva di significato e di senso rispetto alla vita e al mondo.

L'Agenda 2030 invita a pensare che non sia possibile parlare di *Sviluppo Sostenibile* senza sostenere il diritto all'istruzione e alla formazione. In una visione trasformativa, la sconfitta della fame, della povertà e della malattia necessita di un «accesso equo e universale a un'educazione di qualità» (ONU, 2015). In particolare, l'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 si concentra su «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» e questo obiettivo si collega al punto 4.7 che pone al centro l'acquisizione di una *cittadinanza globale*, che è il cuore della *Global Education*, e che costituisce la sintesi etico-educativa tra giustizia, equità, qualità dell'educazione, diritti dei minori (Milani, 2019) e diritto al futuro (Boeris, 2019) che, in questo

momento storico, appare più minacciato e incerto. Sviluppo sostenibile, educazione e cittadinanza globale richiedono, come esigenza intrinseca, il diritto alla partecipazione delle comunità locali (Gozzelino, 2019) e dei bambini e dei ragazzi per un'educazione per il futuro.

Le minacce per il futuro, non solo sul piano economico e dello sviluppo, non riguardano unicamente i Paesi con maggiori problemi di fame e povertà. Sul futuro incombe il rischio dell'incapacità di generare un nuovo cambiamento che consenta *di superare e di modificare i nostri modelli e stili di vita*, il nostro modo di pensare lo sviluppo, la crescita e la produzione e con essi l'educazione, la società e una vita degna.

La *Global Education* si inserisce su questa prospettiva, dando un senso tangibile ed evidente alla lotta alla povertà educativa, alla qualità dell'educazione e alla dignità educativa per una vita degna. Il Consiglio d'Europa ha definito la *Global Education* come: «l'educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alle realtà del mondo globalizzato e li risveglia per creare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti. L'educazione globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale che costituiscono la dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza» (Council of Europe, 2002). L'asse portante è la *costruzione della cittadinanza globale e democratica*.

Il più recente documento (Council of Europe, 2019) ingloba gli obiettivi e le competenze per una cittadinanza democratica (Council of Europe, 2016; 2018): in questi documenti, la *Cittadinanza Globale* è vista come una competenza che richiede diverse atteggiamenti, abilità, valori e conoscenze e comprensioni critiche (20 in tutto). Il modello è complesso e richiederebbe un ampio approfondimento: sulla scia delle considerazioni qui svolte, ci fermeremo a riflettere sulla dimensione etica per un'educazione di qualità e per una dignità educativa, in connessione con il documento relativo alla *Global Education*. L'asse valoriale indica l'importanza di valorizzare la dignità umana e i diritti umani, la diversità culturale, la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto: senza questi punti essenziali, sia come finalità educative sia come vie per le politiche per la formazione, non sarà possibile garantire un'educazione di qualità e una dignità educativa.

La *Global Education* è un approccio pedagogico in linea con gli obiettivi del punto 4 dell'Agenda 2030, ma soprattutto è «un paradigma, un punto di partenza per comprendere i problemi del mondo e come possono essere interconnessi» (Council of Europe, 2019, p. 18): attraverso la promozione di un *apprendimento trasformativo, partecipativo ed emancipativo*, la *Global Education* mira a fornire valori e orientamenti per la responsabilità globale e la formazione

di una coscienza critica rispetto ai problemi locali e globali, e alla loro interconnessione, e per costruire *empowerment* affinché bambini e ragazzi possano prendere il futuro nelle loro mani e cambiare le loro condizioni di vita. È questo il momento di una *dignità educativa* che implica includere i ragazzi di tutto il mondo nel processo di trasformazione e di creazione di diritti e opportunità, a partire dai più poveri cui va restituito il potere di autodeterminarsi. Ogni altra forma di educazione che non miri all'*empowerment* sarà solo assistenzialismo e produrrà povertà culturale e spirituale. Nell'educazione del futuro, quindi, le vie, già ampiamente tracciate nella *Global Education* (vedi immagine seguente – Council of Europe, 2019), devono contemplare, però, anche uno spazio per *dar forma al compimento*, alla piena realizzazione umana, consentendo a bambini, ragazzi, ma anche adulti di trovare al proprio interno un senso pieno della propria vita, costruito sulla dignità, sul valore intrinseco della persona, sull'etica umana e sulla condizione di cittadini globali.

Tra *altre povertà e povertà altre*, l'educazione, anche nelle peggiori condizioni, può fare la differenza se mira a una qualità che, primariamente, è attenzione alla dignità umana e promozione dei talenti di ciascuno: perdere questa scommessa è fallire l'educazione per il futuro e, in definitiva, perdere l'intera umanità che è racchiusa anche in una sola vita.



## Bibliografia

- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. Tit. orig. *Liquid Modernity*, 2000.
- Bauman Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza. Tit. orig. *The Art of Life*, 2008.
- Bauman Z. (2011). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza. Tit. orig. *Wasted lives: Modernity and its Outcasts*, 2004.
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson. In collaborazione con Riccardo Mazzeo.
- Boeris C. (2019). Il diritto al futuro. I movimenti giovanili per la giustizia climatica. In: Milani L., a cura di. *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.
- Council of Europe (2002). *Maastricht Declaration: European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015, Resulting from the First Europe-Wide Global Education Congress Organised by the North-South Centre of the Council of Europe*. Maastricht.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasburg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018). *Reference framework of Competences for Democratic Culture*. Strasburg: Council of Europe.
- Council of Europe (2019). *Global Education Guidelines. Concept and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cyrulnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi*. Milano: Giuffrè. Tit. orig. *Un merveilleux malheur*, 1999.
- Freire P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA. Tit. orig. *Pedagogy of Oppressed*. New York: Herder & Herder, 1970.
- Gozzelino G. (2019). Diritto allo sviluppo, contraddizioni globali e resilienze locali. In: Milani L., a cura di, *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.
- Liotard J.-F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli. Tit. orig. *La Condition postmoderne: rapport sur le savoir*, 1979.
- McLuhan M. and Fiore Q. (1968). *War and Peace in the Global Village. An Inventory of Some of the Current Spastic Situations That Could Be Eliminated by More Feed-forward*. New York: Bantam Books.
- McLuhan M. and Powers B.R. (1989). *The Global Village*. Oxford: Oxford University Press.
- Milani L. (2017). Dallo stupore al disincanto. Disagio dei preadolescenti, smarrimento degli adulti e interventi di protezione/educazione. In: M. Gecchele, S. Polenghi & Dal Toso P. (a cura di). *Il Novecento: il secolo del bambino?*. Parma: Junior.
- Milani L. e Crotti C. (2019). Diritto alla vita come diritto alla fragilità. In: Milani L., a cura di, *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.

- Milani L., a cura di (2019). *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.
- Morin E. e Kern A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina. Tit. orig. *Terre-Patrie*, 1993.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. A/RES/70/1, 25 settembre 2015. New York: Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- OrizzonteScuola (2020) *Didattica a distanza allarga divario digitale, Anief: 1 alunno su 3 ha problemi ad accedere*. Testo disponibile al sito: <https://www.orizzonte-scuola.it/didattica-a-distanza-allarga-divario-digitale-anief-1-alunno-su-3-ha-problemi-ad-accedere/>. Consultato il 21/03/2020
- Oxfam International (2020). *Dignity not Destitution. An 'Economic Rescue Plan for All' to tackle the Coronavirus crisis and rebuild a more equal world*. Testo disponibile al sito: <https://www.oxfam.org/en/research/dignity-not-destitution>. Consultato il 09/04/2020.
- Oxfam Italia (2020). *Emergenza coronavirus: lo spettro della povertà estrema*. Testo disponibile al sito: <https://www.oxfamitalia.org/emergenza-coronavirus-poverta-estrema/>. Consultato il: 09/04/2020.
- Pallante M. (2005). *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal PIL*. Roma: Editori Riuniti.
- Save The Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save The Children.
- Save The Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. Bruxelles: Save The Children.