

Questioni di giustizia educativa nella comunità internazionale

Annalisa Pavan*

1. L'UNESCO per il diritto all'educazione

«L'ampia diffusione della cultura, nonché l'educazione dell'umanità alla giustizia, alla libertà e alla pace sono strumenti indispensabili per la dignità dell'uomo e costituiscono un sacro dovere cui tutte le nazioni devono adempiere in spirito di mutua assistenza e cura». Nel suo atto di nascita a Londra, il 16 novembre 1945, l'UNESCO si dà una missione di alto valore etico: ricostruire *humanitas* attraverso la cultura. Lo scrivono a chiare lettere gli Stati firmatari: «Crediamo in piene ed eguali opportunità di educazione per tutti».

Federico Mayor, Direttore Generale dell'UNESCO dal 1987 al 1999, ha definito la Costituzione UNESCO, con particolare riferimento al suo Preambolo peraltro sopra solo parzialmente citato, «uno dei testi più luminosi del nostro tempo»¹. Come a dire: sempre attuale, perché profondamente umano.

Il contributo dell'UNESCO alla presa di coscienza del valore dell'educazione e della cultura per la costruzione di una società libera e giusta è decisivo sul piano internazionale.

In particolare, l'UNESCO fin dalla sua nascita si impegna a favore dell'«educazione per tutti», in quanto ritiene che esclusivamente all'interno di questa prospettiva sarà possibile costruire «le difese della pace». Allorché si prenda in considerazione il momento storico in cui nasce, non pare del tutto infondato definire questa Costituzione, soprattutto nel suo Preambolo, ovvero le righe che precedono le disposizioni più specificamente relative alla vita interna dell'organizzazione, un coraggioso atto personalista: pur circondati da macerie materiali e spirituali, si fa una straordinaria affermazione di fiducia nella capacità di riscatto degli esseri umani. Si sostiene che sì, l'orrore prodotto dall'abiezione umana è stato indicibile, ma il principio della dignità della persona umana può e deve essere comunque difeso

* Professore di Politiche internazionali dell'educazione, Università di Padova.

¹ F. Mayor, *Los objetivos del milenio (II). La sociedad civil debe hacerse escuchar*, 2005, cfr. www.fund-culturadepaz.org.

e riaffermato. E la possibilità di riaffermazione di questo principio passa, essenzialmente, attraverso la dimensione educativa. «La pace, per non essere destinata a fallire, deve essere fondata sulla solidarietà intellettuale e morale del genere umano». Dunque, l'educazione e la cultura come via maestra da percorrere per rifondare un'umanità che, si auspica, mai più abbia a ricadere negli orrori ed errori causati da ignoranza e pregiudizio.

Dalla Costituzione UNESCO, entrata in vigore nel novembre 1946, alla Dichiarazione universale ONU del 12 dicembre 1948 il passo è relativamente breve². L'art. 26 della Dichiarazione stabilisce, per la prima volta nella storia dell'umanità, che «ogni persona ha diritto all'educazione [...]. L'educazione sarà diretta al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Promuoverà comprensione, tolleranza ed amicizia tra tutte le nazioni, gruppi razziali o religiosi ed incentiverà le attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace». L'enunciato dell'articolo, qui citato solo nelle sue parti essenziali, non lascia spazio ad alcun dubbio: l'educazione è diritto umano fondamentale e, in quanto tale, deve esserne garantito il godimento a tutti gli esseri umani sotto ogni latitudine. L'art. 26 segna una tappa fondamentale nella cultura educativa delle società contemporanee; altrove si è definita questa la svolta della democrazia educativa³, peraltro seguendo un linguaggio divenuto corrente in ambito UNESCO nei decenni successivi alla Dichiarazione universale.

Democrazia educativa altro non significa che «diritto per tutti all'educazione» ed è appunto in questa direzione che, coerentemente con la mission che si è data, l'UNESCO si adopera fin dalla sua nascita. Tuttavia, bisogna prendere atto che l'impegno nella specifica direzione della democrazia educativa, pur indubbiamente sempre presente durante i primi decenni del dopoguerra nell'ambito dell'azione e riflessione UNESCO – si vogliono qui ricordare in particolare: le Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti, che mai tralasciano di inserire le azioni di educazione degli adulti nella più ampia prospettiva dell'educazione per tutti e per tutto l'arco dell'esistenza; e il fondamentale Rapporto Faure (1972), oggi giustamente ritenuto pietra miliare della riflessione educativa internazionale post 1968 – riceve un impulso straordinario e imbocca una nuova strada di più concreta attuazione con la Direzione Generale del già citato Mayor. Catalano di nascita, professore di Biochimica

² Cfr. A.L. Pavan, *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Roma, Armando, 2003, pp. 243 e ss.

³ A.L. Pavan, *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*, Roma, Armando, 2003, p. 37.

presso l'Università Autonoma di Madrid, dopo l'impegno politico in Spagna e nel Parlamento europeo viene nominato Direttore Generale nel 1987. Mayor è profondamente convinto del ruolo fondamentale dell'educazione come strumento di emancipazione e democratizzazione delle società, ed è «un uomo capace di proiettarsi verso l'avvenire»⁴. Questo binomio, fede nell'educazione e volontà progettuale, si rivela un catalizzatore senza precedenti per l'impegno UNESCO in favore dell'educazione per tutti.

2. Jomtien: basic education for all

Nel marzo 1990 a Jomtien, in Thailandia, in occasione della Conferenza mondiale sull'educazione per tutti – la prima nel suo genere, sponsorizzata da Banca mondiale, UNESCO, UNICEF e UNDP – Mayor dichiara⁵: «L'educazione per tutti suppone che tutti contribuiscano all'educazione [...]. Se uniamo l'immaginazione al pragmatismo, la volontà politica all'arte di trovare finanziamenti, la solidarietà internazionale alla determinazione nazionale, l'expertise degli educatori nel nuovo campo dei media, della scienza e della tecnologia, degli operatori economici, degli organismi di volontariato e ogni tipo di risorsa, se soddisfiamo a tutte queste condizioni e solo a questo prezzo, la battaglia intrapresa per estendere a tutti i benefici dell'educazione potrà essere vincente». Mayor sintetizza qui l'impegno e il programma di quello che da allora in poi viene denominato EFA Movement, ovvero il movimento di ispirazione innanzitutto UNESCO che si prodiga affinché l'«education for all» diventi una realtà per tutte le persone, in adempimento a quanto stabilito nell'art. 26 della Dichiarazione universale. Gli stimati 960 milioni di adulti analfabeti del 1990 sono finalmente ritenuti, a Jomtien, una buona ragione per avviare un più deciso impegno internazionale e nazionale, con il coinvolgimento del più ampio numero possibile di governi e organizzazioni non governative, per combattere l'analfabetismo e, *a fortiori*, implementare il diritto all'educazione. «L'obiettivo dell'educazione di base per tutti è, per la prima volta nella storia, un obiettivo raggiungibile»⁶. E ancora più radicalmente: «Oggi, più che mai, l'educazione deve essere considerata una dimensione fondamentale di ogni disegno sociale, culturale ed economico»⁷.

⁴ J. Delors, *Mémoires*, Paris, Plon, 2004, p. 546.

⁵ Commission Interinstitutions WCEFA, *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Rapport Final, 1990, p. 8.

⁶ World Conference on Education for All, *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs*, Preamble, Jomtien, 1990.

⁷ *Ibidem*, art. 9.

La comunità internazionale a Jomtien sceglie di *ripartire dall'educazione*, nella convinzione che essa sia il mezzo per eccellenza che ogni persona deve poter avere nella propria disponibilità per realizzare se stessa, per inverarsi e al contempo per ispirare uno sviluppo umanamente degno di essere vissuto. Certo è indispensabile una sorta di pragmatica cospirazione *ad bonum* che coinvolga tutti gli attori di ogni comunità nazionale, perché la possibilità di implementare il diritto umano all'educazione per tutti passa inesorabilmente sotto le forche caudine delle sovranità statuali. Di conseguenza, nel decennio novanta, accanto a indubbi passi avanti in termini di accresciuto impegno e politico ed economico tanto della comunità internazionale quanto dei governi nazionali, l'UNESCO registra puntualmente anche passi falsi, defezioni e lentezze sulla strada dell'EFA Movement. Ma, nel complesso, il progetto tiene.

Instancabile promotore dell'idea di un'educazione come via di pace e sviluppo umano, Mayor istituisce la Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, e ne affida la Presidenza a Jacques Delors. Ne nasce, nel 1996, il cosiddetto Rapporto Delors, seconda pietra miliare nella riflessione educativa internazionale dopo il Rapporto Faure. Si tratta di un testo che mette essenzialmente in rilievo l'appartenenza originaria del fenomeno educativo alle comunità umane, sottolineando di conseguenza la valenza politica dell'esperienza educativa: l'educazione, o meglio *lifelong learning*, come affare di polis⁸. Ai fini della prospettiva che ci interessa in questa sede, tra le molte citazioni che si potrebbero richiamare due paiono particolarmente significative: «L'educazione, addirittura, arriva a confondersi con la stessa democrazia, quando tutti partecipano alla costruzione di una società responsabile e di reciproco sostegno, rispettosa dei diritti fondamentali di tutti»⁹; e ancora: «Una delle principali funzioni dell'educazione è quella di rendere l'umanità capace di assumere il controllo del proprio sviluppo»¹⁰. Molto bene il Rapporto Delors si iscrive nel disegno complessivo dell'UNESCO in favore dell'educazione per tutti: l'equazione proposta educazione=democrazia e la visione dell'educazione come via allo sviluppo umano altro non fanno che indicare come strada da percorrere per l'umanità del XXI secolo quella, peraltro lastricata di difficoltà, della realizzazione del diritto umano all'educazione.

Sia all'interno del Rapporto Delors che nei documenti UNE-

⁸ A.L. Pavan, *Pratiche, teorie e politiche dell'educazione: un difficile circolo virtuoso*, in *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Napoli, ESI, 2003, p. 139.

⁹ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1997, p. 54.

¹⁰ *Ibidem*, p. 71.

SCO di quegli anni, si viene anche delineando, a ben leggere, l'idea che laddove non si è in grado, eminentemente per mancanza di volontà politica e conseguente disimpegno finanziario, di garantire il diritto all'educazione, la strada è preclusa anche al godimento dei diritti umani più in generale e dunque, in ultima istanza, alla democrazia *sic et simpliciter*.

3. Gli obiettivi di Dakar

A Jomtien una ventata di ottimismo e, all'epoca, fondate speranze portano a ipotizzare la realizzazione dell'educazione per tutti entro il 2000. A Dakar, nell'aprile 2000, in occasione del WEF (World Education Forum), è evidente che, nonostante gli indubbi progressi, la comunità internazionale deve darsi più tempo: la realizzazione dell'obiettivo della *basic education for all* è posticipata al 2015. Mayor ha concluso il suo mandato l'anno precedente, ma l'impegno che ha profuso nell'UNESCO per l'EFA Movement rimane. All'inizio del nuovo millennio, i dati sono impietosi in fatto di mancanza di volontà politica di realizzare l'obiettivo dell'educazione per tutti¹¹: il costo addizionale per la realizzazione, su base annuale e mondiale, dell'obiettivo EFA oltre a quanto già viene investito da governi, realtà di società civile, organizzazioni economiche ecc. è stimato attorno agli 8 miliardi di dollari USA, ovvero l'equivalente di quattro giorni della spesa militare mondiale e nove minuti della speculazione finanziaria internazionale. Altrimenti detto, l'obiettivo dell'educazione per tutti è perfettamente realizzabile su base annuale e, analogamente, si delinea assolutamente sostenibile anche in prospettiva. Ma giacché le volontà politiche si volgono in altre direzioni, l'obiettivo viene mancato per ancora troppi Paesi. A fronte di tanto ingiustificabile disimpegno, il Forum di Dakar registra comunque lenti seppur costanti miglioramenti, sul piano mondiale, nell'implementazione del diritto all'educazione.

Con una pragmatica presa d'atto di quanto ancora resta da fare, il Quadro d'Azione di Dakar fissa per il 2015 il raggiungimento di sei obiettivi, che si citano qui in forma abbreviata e in inglese in quanto risultano più icasticamente espressi rispetto a una più articolata ma forse un po' dispersiva traduzione italiana¹²:

¹¹ World Education Forum (Dakar, 26-28 April 2000), *Final Report*, UNESCO, 2000, p. 47.

¹² WEF, *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments*, Dakar, World Education Forum, 2000, par. 7.

- expanding and improving early childhood care and education;
- universal primary education;
- meeting learning needs of all young people and adults;
- 50% improvement in levels of adult literacy;
- achieving gender equality in education;
- improving quality of education and ensuring excellence.

Qualche tempo dopo (settembre 2000) il Millennium Summit adotta la Dichiarazione ONU del Millennio che stabilisce gli otto ben noti e pluricitati Millennium Development Goals da realizzarsi entro il 2015; l'obiettivo 2 riguarda esplicitamente l'educazione: *achieve universal primary education*. Con uno sguardo d'insieme che parte dal 1990 e arriva a oggi, pare di poter affermare che la comunità internazionale si è fatta carico dell'emergenza educativa mondiale con un impegno che non ha eguali nei decenni precedenti. Certo il configurarsi sempre più netto delle nostre società come *società della conoscenza* ha determinato, nel corso dell'ultimo decennio, un'urgenza crescentemente avvertita attorno ai temi dell'educazione, della formazione e, più comprensivamente, del *lifelong learning*. Al punto che oggi, alla luce dei dati internazionali in merito al godimento e mancato godimento del diritto all'educazione, è possibile pensare, ben al di là di definizioni teoriche tracciate prescindendo, anacronisticamente, dalla realtà di un mondo globalizzato, a un duplice significato dell'espressione *basic education* (che comunque, come stabilito a Jomtien, resta *for all*).

Per tanti Paesi che finora hanno retto le fila dello sviluppo economico, educazione di base significa, eminentemente, alfabetizzazione funzionale che risponda alle necessità di apprendimento di ciascuno in considerazione dei ruoli che si assumono nella comunità di appartenenza, in corrispondenza di una molteplicità di esigenze.

L'Unione Europea nel 2006 ha stilato la lista delle otto competenze chiave che i suoi cittadini dovrebbero possedere: «Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»¹³.

Non vi è dubbio che, nel caso dei cittadini europei, il godimento del diritto all'educazione non è oggetto di discussione. Posto che tutti accedono all'istruzione primaria e secondaria, pur con alcuni scarti generazionali, il problema non è legato all'alfabe-

¹³ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in «Gazzetta Ufficiale dell'UE», L394, 30 dicembre 2006, p. 13.

tizzazione strumentale quanto piuttosto a quella funzionale, che fa appunto riferimento alle competenze chiave.

4. Gli emarginati dell'educazione

Ma allorché assumiamo l'ottica dell'UNESCO, che dal 2002 formalizza il proprio impegno a favore dell'educazione per tutti anche tramite la pubblicazione annuale del Global Monitoring Report (GMR), è giocoforza scoprire, alla luce delle analisi che si presentano di anno in anno più circostanziate e poderose, il secondo significato dell'espressione *basic education*. Per i 759 milioni di adulti analfabeti e 72 milioni di bambini che non vanno a scuola (GMR 2010), *basic education* equivale a *primary education*, ovvero istruzione elementare e dunque alfabetizzazione strumentale.

Per gli ancora troppi analfabeti del mondo «marginalized» cui è dedicato il GMR 2010, mancato godimento del diritto all'educazione equivale a mancato accesso all'istruzione elementare, dunque al primo livello del diritto all'educazione secondo la distinzione tracciata nell'art. 26 della Dichiarazione universale, il quale attua appunto una sorta di bipartizione dell'educazione in «elementare» e «fondamentale», corrispondente in sostanza ai livelli rispettivamente dell'alfabetizzazione strumentale e funzionale, intendendo che ogni persona ha diritto all'esperienza di entrambe le dimensioni educative.

La crisi finanziaria globale che ha preso avvio a fine 2008 ha pesantemente contratto gli stanziamenti di tanti governi nazionali e finanche di tante realtà internazionali che pure nel corso degli ultimi due decenni avevano devoluto un significativo impegno finanziario nell'ambito dell'EFA Movement.

Il GMR 2010 dissemina tutta la consueta articolata analisi in merito allo stato dell'arte, per così dire, dell'implementazione dei sei obiettivi di Dakar di toni pesantemente preoccupati. Irina Bokova, Direttore Generale dell'UNESCO dal novembre 2009, pone la questione in tutta la sua drammaticità fin dalla Premessa: «Siamo ad un bivio. O continuiamo come sempre e rischiamo di disfare il considerevole progresso fatto negli ultimi dieci anni, oppure utilizziamo questa crisi come un'opportunità per creare sistemi sostenibili che promuovano l'inclusione e mettano fine a tutte le forme di emarginazione»¹⁴. Il Rapporto

¹⁴ EFA Global Monitoring Report 2010, *Reaching the Marginalized*, Paris, UNESCO Publishing, 2010, Foreword.

sceglie appunto, come già si è accennato, di concentrarsi sugli emarginati dell'educazione.

Partendo dalla considerazione del fatto che spesso i governi si impegnano formalmente a garantire ai propri cittadini eguale accesso alle opportunità educative, ma poi nei fatti non monitorano se ciò avvenga effettivamente, l'UNESCO avverte con forza della necessità per i governi di «investire in un'analisi dei dati più approfondita e coerente, allo scopo di identificare aree in cui si concentra lo svantaggio educativo»¹⁵, pur nella consapevolezza che la misura dell'emarginazione in educazione non è affatto facile. E qui si innesta la novità proposta dal GMR 2010, il DME (Deprivation and Marginalization in Education) data set, uno strumento statistico basato su dati relativi a ottanta PVS, di cui trentotto classificati a basso reddito¹⁶. Lo scopo di questo strumento è tracciare le mappe dell'emarginazione educativa con l'auspicio, una volta enucleati i problemi, di stimolare i governi coinvolti a intervenire con misure di aiuto mirate. Vengono individuate tre aree critiche e strategiche: *the bottom line (education poverty)*; *the bottom 20% (relative deprivation)*; *the quality of education*.

Si intuisce che è sottostante una sorta di classificazione, dai livelli più gravi a quelli meno gravi di emarginazione educativa, fermo restando che pur sempre di emarginazione si tratta.

Volendo qui per rapidi cenni indicare i contenuti di quelle che vengono individuate come situazioni critiche, si può specificare quanto segue.

a) *Bottom line-education poverty*. Rientrano in questo gruppo i giovani nella fascia d'età 17-22 che hanno ricevuto meno di quattro anni di scolarizzazione. Coloro che hanno invece meno di due anni di scolarizzazione vivono in «estrema povertà educativa». Dunque il numero minimo individuato di anni di scolarizzazione per acquisire competenze linguistiche e numeriche basilari o strumentali è quattro (*bottom line*).

b) *Bottom 20%*. Rientrano in questo gruppo, tra tutti i giovani nella fascia d'età 17-22 che vivono in uno Stato, quelli che hanno il numero più basso di anni di scolarizzazione. In questo caso, perciò, viene presa in considerazione una fascia di «emarginazione relativa», partendo dal presupposto che a più bassa scolarità corrispondano minori opportunità in senso lato.

c) *Quality of education*. Qui si salta nettamente a un livello più sofisticato, per così dire, del discorso sull'educazione. L'emargi-

¹⁵ *Ibidem*, p. 138.

¹⁶ Cfr. *Ibidem*, p. 139.

nazione educativa si compone anche di un fattore qualitativo, per cui certamente va preso in considerazione il numero di anni di scolarizzazione *pro capite*, ma per molti Paesi ai pochi anni si somma una scarsa qualità dell'esperienza educativa, il che si traduce in livelli molto bassi nei risultati di apprendimento e dunque marginalità educativa.

Partendo pertanto dai dati relativi a un numero di Paesi che sperimentano emarginazione educativa, si sono individuate tre aree strategiche; alla luce delle stesse, i Paesi coinvolti sono invitati a prendere in debita considerazione le proprie emergenze educative e, auspicabilmente, ad approntare idonee misure di intervento. Ciò che emerge dall'analisi UNESCO è che in ventidue (di cui diciannove sono nell'Africa sub-sahariana, e completano la lista Guatemala, Pakistan e Marocco) dei Paesi coperti dal DME data set, 30% o più dei 17-22enni hanno al loro attivo meno di quattro anni di scolarizzazione, e di questi ventidue la metà vede la percentuale innalzarsi al 50%¹⁷. Questi dati in particolare, a maggior ragione poi se inseriti nel più ampio contesto di analisi presentato nel GMR 2010, sono allarmanti e suggeriscono alcune riflessioni che si evocano qui per rapidi cenni.

5. Per concludere

Innanzitutto, le cifre dell'emergenza educativa sul piano mondiale risultano inaccettabili sia perché ci definiamo *knowledge societies*, le quali però evidentemente non sono ancora *for all*, e dunque siamo ben lontani dalla realizzazione di una giustizia cognitiva¹⁸, sia perché le stime annuali dei GMRs specificano che, a livello finanziario, l'educazione di base per tutti è un obiettivo realizzabile. Per il 2010 si stima la necessità di un ulteriore stanziamento, da aggiungere a quanto proviene da fonti pubbliche e private sul piano internazionale, su base annua pari a 16 miliardi di dollari USA.

In secondo luogo, la costruzione di questo DME data set conferma quanto l'UNESCO va segnalando con crescente allarme: l'epicentro dell'emergenza educativa è situato nell'Africa sub-sahariana (45 Paesi) e, a seguire, nell'Asia sud-occidentale (9 Paesi).

In terzo luogo, se si considera che l'effettivo godimento del

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*, p. 159.

diritto umano fondamentale all'educazione è uno strumento essenziale per la costruzione di società democratiche – partendo dal presupposto che la democrazia sottende la realizzazione della cittadinanza attiva per tutti, come pensare a una dimensione di cittadinanza attiva, declinata innanzitutto in termini di partecipazione, per cittadini non adeguatamente istruiti e formati alla responsabilità e allo spirito critico? –, è evidente che vi è di che dubitare in merito al grado di democrazia oggi esistente nel mondo.

Infine, il mancato o estremamente limitato godimento del diritto all'educazione con ogni evidenza comporta situazioni di svantaggio a livello di inserimento lavorativo, e più in generale sociale, con conseguente impoverimento tanto del singolo quanto della collettività. «Assicurare a ciascuno l'opportunità di sviluppare i propri potenziali attraverso l'educazione è una sfida importante per tutti i Paesi [...]. L'investimento nella raccolta e analisi dei dati dovrebbe costituire parte integrante di ciascuna strategia nazionale di riduzione della povertà»¹⁹. È bene sottolineare che certamente il riferimento è qui in primo luogo alla povertà intesa in senso strettamente materiale, in quanto è innegabile che l'educazione è anche via di sostentamento economico ed emancipazione personale in senso lato, e giustamente il GMR 2010 invita i governi a perseguire il bene dei propri cittadini per poter garantire, fondamentalmente, la sopravvivenza delle società.

E tuttavia, volendo concludere queste riflessioni sul tema del diritto all'educazione, corre il dovere di ricordare che oggi molto si sta discutendo sul concetto di benessere, e sempre più si tende a non ridurlo alla visione quantitativa tipica del secondo dopoguerra che lo lega alla crescita del PIL. Tra gli altri, sappiamo che un indicatore oggi ritenuto essenziale per la misurazione del benessere è la scolarizzazione, il che ci riconduce giocoforza al problema del godimento-mancato godimento del diritto all'educazione...

Ma non si tratta di idea totalmente nuova. Qui si sceglie di citare quanto Robert Kennedy disse il 18 marzo 1968 in un discorso tenuto presso la Kansas University echeggiando le prime riserve che le società del benessere formulavano in merito alla qualità del proprio sviluppo: «Il PIL non tiene conto della salute delle nostre famiglie, della qualità della loro educazione e della gioia dei loro momenti di svago. Non comprende la bellezza

¹⁹ A.L. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Roma, Armando, 2008, p. 69.

della nostra poesia e la solidità dei valori familiari. Non tiene conto della giustizia dei nostri tribunali, né dell'equità dei rapporti fra noi. Non misura né la nostra arguzia né il nostro coraggio né la nostra saggezza né la nostra conoscenza né la nostra compassione. Misura tutto, eccetto ciò che rende la vita degna di essere vissuta».

Cominciava, nel trapasso tra i decenni sessanta e settanta, quella cultura critica del modello di sviluppo dominante che, anche negli odierni scenari della globalizzazione, continua, ancor più complessa, drammatizzata. E nelle società della conoscenza le questioni della giustizia educativa, ormai declinate in termini di giustizia cognitiva, divengono ancor più inquietanti, poiché il mondo va perdendo le frontiere e non vi potrà essere certezza di convivenza pacifica né di sviluppo senza la messa in opera di una strategia di educazione delle nascenti società alla multiculturalità.