

CONTRIBUTO TEORICO

Diritto all'educazione: diritto alla scuola di base?

Alessio Surian

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta una selezione di dati significativi in merito alle politiche internazionali di promozione e monitoraggio del diritto all'educazione, mettendo a confronto priorità e investimenti realizzati nell'arco degli ultimi venticinque anni, con particolare riferimento al ruolo delle Nazioni Unite e alle istanze delle organizzazioni della società civile che promuovono un approccio non riduzionista al diritto all'educazione.

ENGLISH ABSTRACT

The paper reviews recent significant data concerning international policies to promote and to monitor the right to education. In this field it addresses priorities and investments in the past twenty-five years paying specific attention to the role of the United Nations and of civil society's organisations who claim the importance of approaching the right to education avoiding reductionist approaches.

1. Un quadro doppiamente preoccupante

A livello internazionale, il diritto all'educazione rimanda a un quadro di riferimento definito quasi settant'anni fa dalle Nazioni Unite a partire dall'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo¹. Tale cornice di diritto esprime in seno alle Nazioni Unite uno Special Rapporteur on the right to education, un relatore incaricato di osservare, monitorare e offrire indicazioni a questo proposito. Dal primo agosto 2010 tale relatore è l'indiano Kishore Singh². I suoi rapporti recenti non sono confortanti e si appoggiano sia sui risultati di missioni internazionali, sia su dati statistici, spesso raccolti dall'UNESCO. Tre di questi dati ricorrono nei documenti che affrontano il diritto all'educazione a livello internazionale:

nel 2010 oltre 620 milioni di bambini che dovrebbero frequentare la scuola primaria non hanno, invece, accesso alla scuola; oltre 790 milioni di adulti – per il 64% donne – non possono contare sulle abilità di base che consentono di leggere e scrivere, soprattutto nell'Africa subsahariana e in Asia meridionale-occidentale;

200 milioni di giovani avrebbero bisogno di una seconda opportunità per poter acquisire le abilità di base per leggere, scrivere e far di conto che sono essenziali per l'apprendimento delle competenze utili al mondo del lavoro;

sarebbero necessari 1.7 milioni di nuovi posti di lavoro per docenti per poter raggiungere l'obiettivo dell'istruzione universale (UNESCO 2012).

Questo tipo di dati mettono in evidenza sia il fatto che a livello globale il "diritto" all'educazione soffre la mancanza di un adeguato impegno da parte delle istituzioni pubbliche, sia un progressivo approccio "riduzionista".

Per quanto riguarda il primo nodo, gli investimenti inadeguati risultano evidenti dai rapporti che monitorano la realizzazione degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio e, soprattutto, dai documenti UNESCO Education for All³ (educazione per tutti). Il dato più eclatante è che ancora oggi, nei Paesi "in via di sviluppo", fra i minorenni, uno su cinque non ha terminato la scuola primaria. Secondo l'Obiettivo 2 degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, l'impegno a garantire l'educazione primaria universale avrebbe dovuto far sì che, entro il 2015, tutti i ragazzi, sia maschi sia femmine, fossero in grado di terminare un ciclo completo di scuola primaria. In realtà sono circa 60 milioni i bambini che in tutto il mondo ancora non frequentano la scuola primaria (il 50% non ha

alcun tipo di istruzione formale). Inoltre, anche se il numero delle iscrizioni nella scuola primaria è cresciuto costantemente nell'ultimo decennio, raggiungendo il 90% dei bambini che frequentano la scuola nei paesi in via di sviluppo, il ritmo di tali progressi è divenuto stagnante e insufficiente a garantire che, entro il 2015, tutte le ragazze e i ragazzi completino un ciclo di istruzione primaria. Per raggiungere l'obiettivo del millennio del "Garantire l'educazione primaria universale" entro la data prevista, tutti i minori in età di iscrizione alla scuola elementare avrebbero dovuto essere presenti nelle aule entro il 2009. Dunque, nonostante i progressi effettuati, che hanno visto un aumento percentuale del numero delle iscrizioni – per esempio nell'Africa sub-sahariana (passando dal 58% del 1999 al 76% nel 2008) - la strada verso la realizzazione dell'obiettivo sembra essere ancora lunga. Il dato che maggiormente preoccupa per l'effettiva realizzazione di questo obiettivo è l'allarmante divario che ancora si calcola tra alunni e alunne: nei paesi in via di sviluppo le allieve che concludono un ciclo di studi elementari sono in numero nettamente inferiore rispetto ai loro coetanei maschi, e la differenza è ancora più marcata se si fa riferimento agli studi secondari e universitari.

Questi dati non rappresentano, però, che una cornice per rilevare la condizione del "diritto" all'educazione nel mondo. Nel quadro degli Obiettivi di sviluppo del Millennio, tale approccio risulta, spesso, "riduzionista": in primo luogo tendendo a far corrispondere la sfera dell'educazione a quella della scolarizzazione. Tuttavia, gli stessi tecnici della Banca Mondiale che si sono riservati molte responsabilità in questo settore, mettono in guardia riguardo ad un frequente malinteso: la frequenza scolastica non garantisce di per sé istruzione e educazione. Questo tema è stato affrontato, per esempio, da Lant Pritchett in "The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning" (2013) in cui afferma: "The mismatch between the education that children need for the world they will face and what legacy systems of schooling can provide is growing"⁴ (Pritchett, 2013:12). Pritchett si guarda bene dall'entrare nel merito del dibattito sollevato da autori quale Ivan Illich⁵ all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso sul ruolo degli interventi pubblici nel favorire processi di apprendimento individuali e comunitari. Eppure, anche per accademici come Pritchett che hanno operato soprattutto come consulenti della Banca Mondiale, accanto alla consueta attenzione per la valutazione e la misurazione delle performance scolastiche, la parola d'ordine, oggi, sembra essere "context driven solutions", risposte dettate dal contesto: l'importanza del radicamento delle istituzioni scolastiche nelle comunità locali e la capacità di adattamento alle specificità del territorio.

La dimensione dell'educazione lungo tutto l'arco della vita fatica a trovare spazio ed essere messa a tema nell'ambito degli accordi internazionali sull'educazione, stabiliti prima a Jomtien (Thailandia, nel 1990)⁶ e quindi con le linee guida redatte a Dakar nel 2000⁷ che promuovevano un'agenda basata sul perseguimento di sei obiettivi:

- espandere e migliorare la cura e l'istruzione di tutti i bambini e le bambine, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati;
- assicurare, entro il 2015, l'accesso all'istruzione primaria universale obbligatoria, gratuita e di buona qualità per tutti i bambini, in particolare per le bambine, i bambini che vivono in condizioni difficili e quelli che appartengono a minoranze etniche;
- assicurare che i bisogni educativi di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatti attraverso un accesso equo a programmi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita;
- raggiungere un aumento del 50% nell'alfabetizzazione degli adulti, specialmente delle donne - ed un accesso equo all'istruzione primaria e alla formazione continua per tutti gli adulti;

eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 ed arrivare alla piena parità di genere nel settore educativo nel 2015, con una particolare attenzione ad assicurare alle ragazze il pieno ed eguale accesso all'istruzione primaria e il raggiungimento di un'istruzione di buona qualità;

migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione ed assicurare a tutti l'eccellenza così che risultati visibili e valutabili siano raggiunti da tutti, specialmente nel leggere, scrivere e contare e in altre abilità essenziali per vivere.

In questo ambito, negli ultimi venticinque anni, ha acquisito un ruolo sempre maggiore la Banca Mondiale, garante di un approccio "evidence based" in cui vengono ulteriormente e progressivamente ridotte le politiche internazionali ai due obiettivi minimi stabiliti nell'ambito degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio⁸ firmati nel settembre 2000 dai 191 Paesi aderenti alle Nazioni Unite. Come osserva Aureliana Alberici⁹ (2006:74), "nella dimensione della globalizzazione, si afferma una 'lettura strumentale' dell'educazione. La riflessione del pensiero si allontana da forme di pedagogia critica e la ricerca dei modelli formativi si appiattisce su posizioni eterodirette". La seguente tabella¹⁰ (Surian, 2006:55) permette un rapido confronto.

<i>Obiettivi di sviluppo del millennio (New York, 2000)</i>	<i>Obiettivi dell'Educazione per tutti (Dakar, 2000)</i>
Promossi da Nazioni Unite, OCSE, FMI, Banca Mondiale	Promossi da UNESCO, UNICEF, UNDP, UNFPA, Banca Mondiale
	1. potenziamento del sistema di tutela e cura della prima infanzia
1. istruzione elementare universale entro il 2015	2. educazione gratuita ed obbligatoria per tutti entro il 2015
	3. accesso senza discriminazioni a programmi di acquisizione delle competenze essenziali
	4. aumento, entro il 2015, del 50% di adulti alfabetizzati
2. promozione delle pari opportunità: eliminazione delle disuguaglianze dovute al genere in ambito educativo	5. eliminazione, entro il 2005, delle disparità di genere
	6. miglioramenti verificabili della qualità dell'educazione
Fonte: www.developmentgoals.org	www.unesco.org/education/efa/index.shtml

I rapporti Education for All (EFA) ed il lavoro dell'Istituto di statistica dell'Unesco continuano ad essere il riferimento internazionale oltre ai dati PISA e PIAAC (OCSE)¹¹ nell'osservare e tradurre i risultati dei processi di apprendimento in indicatori, anche se appaiono evidenti le difficoltà relative alla capacità di cogliere (e poter confrontare) diversità e specificità all'interno delle varie regioni e fra le regioni stesse ed ad un'adeguata lettura della diversità culturale e della pluralità degli attori coinvolti (UNESCO, 1994:4; Meyer-Bisch, 2001:6).

Rispetto ai sei obiettivi stabiliti a Dakar, il più recente rapporto EFA¹² presenta i seguenti dati.

In merito al primo obiettivo che riguarda le cure e l'educazione per la prima infanzia:

171 milioni di bambini di età inferiore ai cinque anni avevano problemi di crescita nel 2010.

Meno della metà dei bambini avevano accesso alle scuole dell'infanzia nel 2010; tale dato si traduce in meno di un bambino ogni sei nei paesi meno sviluppati.

Il secondo obiettivo, promosso anche nel quadro degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, in merito all'educazione di base universale, mostra dati "stagnanti", registrando 61 milioni di bambini che nel 2010 non andavano a scuola, la metà nei Paesi dell'Africa sub-Sahariana. La stima è che il 47% di questi bambini a scuola non ci andrà mai e che il 41% dei bambini che vivono nella regione sub-Sahariana dell'Africa comincino la scuola con due o più anni di ritardo. In questo ambito la stima UNESCO è che siano necessari ulteriori investimenti per 16 miliardi di dollari per assicurare l'accesso universale all'istruzione primaria nei Paesi impoveriti (nel 2010 la cooperazione internazionale ne ha investiti 1.9).

Questi dati hanno un impatto anche sul terzo obiettivo, cioè sulla condizione di giovani ed adulti: nei paesi impoveriti, solo la metà dei ragazzi e delle ragazze frequentano la scuola secondaria.

Rimane preoccupante anche il dato relativo al quarto obiettivo, l'alfabetizzazione degli adulti: nel 2010 775 milioni di adulti non sapevano leggere e scrivere. Due terzi di loro sono donne. In questo ambito vanno registrati almeno 160 milioni di adulti in difficoltà all'interno dei Paesi maggiormente industrializzati.

In merito al quinto obiettivo, il raggiungimento delle pari opportunità e di una condizione di equità fra i generi, si segnalano progressi, a fronte, però, di 17 Paesi nelle cui scuole primarie si continuano a registrare meno di nove ragazze ogni dieci ragazzi.

Infine, per quel che riguarda il dato forse più significativo, la qualità dell'educazione - al centro del sesto obiettivo - va segnalato che dei 650 milioni di bambini fra i 6 e i 10 anni, almeno 250 milioni hanno difficoltà a leggere e far di conto e che, in merito al corpo docente, in 33 Paesi, meno di tre quarti degli insegnanti della scuola primaria sono stati formati secondo uno standard nazionale.

2. Dieci principi per un'agenda internazionale post-2015

Il 24 settembre 2013, alla 68esima sessione all'assemblea generale delle Nazioni Unite, il Segretario Generale Ban Ki-moon ha presentato il rapporto "Costruiamo il futuro comune che vogliamo" per portare avanti le priorità delle Nazioni Unite in merito allo sviluppo dopo il 2015¹³. E' stata l'occasione per ventidue organizzazioni e reti della società civile¹⁴ per preparare e presentare un documento comune su "Il diritto umano all'educazione nell'agenda per lo sviluppo post-2015"¹⁵ che sottolinea l'esigenza di assicurare che la realizzazione dei diritti umani sia al centro dell'agenda di sviluppo post 2015, e che l'educazione, così come gli obiettivi e gli indicatori fondamentali, vengano costruiti a partire dai diritti umani. Il documento si articola in dieci sezioni che affrontano altrettanti principi in cui si traduce l'approccio all'educazione come diritto umano fondamentale promosso da queste reti.

In primo luogo, la società civile riafferma che “ogni essere umano ha diritto all’educazione”. La dichiarazione congiunta delle reti della società civile che hanno a cuore i processi educativi si apre affermando l’importanza dell’insegnamento e dell’apprendimento dei diritti umani in quanto elemento indispensabile per lo sviluppo di una cittadinanza critica capace di sostenere e avere un ruolo attivo nel raggiungimento di tutti gli altri diritti, e nella promozione di una cultura di democrazia e di pace. Il diritto all’educazione viene quindi letto come funzionale al “pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità, il potenziamento del rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali, l’effettiva partecipazione di tutte le persone ad una società libera, la promozione della comprensione, della tolleranza, dell’amicizia tra tutte le nazioni e tutti i popoli e il mantenimento della pace, rendendo capace ogni persona di partecipare effettivamente ad una società democratica e plurale”.

Se gli esseri umani sono ugualmente investiti di questo diritto, si sostiene, l’educazione deve essere concepita e messa in pratica realizzandone tre aspetti chiave: accessibile, accettabile ed adattabile. Ciò significa, anche, riflettere sul fatto che un approccio all’educazione centrato sui diritti umani coinvolge ogni sfaccettatura del sistema educativo e l’intera gamma dei processi educativi: politiche, accesso, curriculum, amministrazione, programmazione, approvvigionamenti, insegnamento e apprendimento. Un approccio basato sui diritti umani enfatizza, quindi: i diritti all’educazione; i diritti nell’educazione; i diritti attraverso l’educazione.

Il secondo principio affermato nella dichiarazione riguarda i governi: essi devono svolgere il ruolo di garanti dei diritti e devono rispettare, proteggere e rendere effettivi i diritti umani, compreso il diritto all’educazione. Non è un’affermazione di poco conto di fronte ai processi di progressiva mercificazione dei processi di istruzione. Innanzitutto, quindi, le reti della società civile pongono il problema del rafforzamento di sistemi educativi pubblici in modo che siano in grado di rispondere agli obblighi che gli Stati hanno sottoscritto ratificando le diverse convenzioni che riguardano i diritti umani, in particolare facendosi garanti dei diritti a rispettare, proteggere e rendere effettivo il diritto ad un’educazione gratuita, obbligatoria e universale, almeno a livello di istruzione primaria e arrivando a comprendere progressivamente anche l’istruzione secondaria e superiore. La necessità di un’educazione gratuita viene affermata come inequivocabile: “non rispettare ciò mette a repentaglio la realizzazione del diritto all’educazione, e potrebbe avere un effetto altamente regressivo”. Il documento sottolinea che il riconoscimento degli Stati quali garanti dei diritti implica l’attuazione di forti meccanismi di controllo, che rendano i governi responsabili dei loro impegni e li obblighi al rispetto delle normative relative ai diritti umani, esercitando, nel contempo, forme di regolamentazione dell’istruzione privata. Tale prospettiva implica anche che i cittadini siano messi in grado di richiedere agli Stati un risarcimento attraverso meccanismi di giustiziabilità nazionali, regionali o internazionali qualora gli Stati non garantiscano standard minimi in questo ambito.

Passaggio fondamentale e terzo principio della dichiarazione è il riconoscimento del diritto all’educazione quale diritto che comincia alla nascita e dura tutto l’arco della vita. Memori dell’approccio riduzionista che ha caratterizzato l’agenda recente delle Nazioni Unite, le reti della società civile chiedono ora che la volontà politica di rispondere a tutte le fasi e ai diversi aspetti del diritto all’educazione sia chiaramente esplicitata nell’agenda post-2015 sullo sviluppo e l’educazione. Ciò implica un riconoscimento dell’educazione come processo che non può essere ricondotto ai soli aspetti di scolarizzazione e, quindi, alla necessaria attenzione che dovrebbe permettere di sta-

bilire rapporti virtuosi fra educazione formale, nonformale ed informale. Inoltre, è importante prestare attenzione sia ai contesti urbani, sia a quelli rurali, garantendo pari opportunità rispetto ai possibili ostacoli di natura geografica, economica, o legati ad aspetti di discriminazione sociale.

L'attenzione per l'intero ciclo d'istruzione mette in evidenza il ruolo chiave ricoperto dal quarto principio cardine: l'alfabetizzazione e l'educazione degli adulti, nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Gli strumenti internazionali che promuovono i Diritti Umani sanciscono il diritto all'educazione per tutte le età, esplicitando che il diritto all'educazione di base non può essere limitato da fattori riconducibili all'età, all'appartenenza ad una specifica popolazione, alla classe o al genere e si applica ai bambini, ai giovani e agli adulti, inclusi i più anziani.

In questo ambito, le reti della società civile rivendicano il ruolo svolto dall' "educazione popolare" in quanto pratica fortemente legata al rapporto con le comunità locali e con la dimensione della cittadinanza, della prospettiva interculturale e del collegamento con l'ambiente.

Altrettanta enfasi viene posta sull'educazione delle donne: «è di primaria importanza, in quanto rappresenta un impegno fondamentale verso la parità di genere e la non-discriminazione, ed è fortemente collegata alla conquista di dignità, rispetto e giustizia».

Un quinto principio promuove la qualità dell'educazione, ad ogni livello, in una prospettiva multi-dimensionale, che guardi ai processi educativi in relazione ai risultati a breve, medio e lungo termine. Per essere di qualità, l'educazione deve poter mettere in grado le persone di sviluppare «conoscenza critica, abilità e capacità necessarie ad esaminare, concettualizzare e risolvere problemi che si presentano sia a livello locale che a livello globale. La Convenzione sui Diritti del Bambino sottolinea che bisogna prestare attenzione non solo al contenuto del curriculum ma anche ai processi educativi, ai metodi pedagogici e all'ambiente in cui avviene l'educazione, in linea con i principi che essa enuncia». In questo ambito le reti della società civile distinguono il proprio approccio da quello di organismi come la Banca Mondiale definendo l'educazione quale «veicolo di cambiamento, orientata verso la giustizia sociale e ambientale, la democratizzazione delle strutture di potere, la promozione dell'uguaglianza, della non-discriminazione e del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Un approccio ristretto all'apprendimento, inteso come risultati di apprendimento misurabili nel far di conto e nel saper leggere e scrivere, può rendere marginali queste dimensioni fondamentali di qualità e sminuire altre abilità, valori e relazioni essenziali, come la creatività, la curiosità, il pensiero critico, la mentalità civica, la solidarietà, la cooperazione, l'auto-disciplina, la fiducia in sé stessi, la co-responsabilità, il dialogo, la compassione, l'empatia, il coraggio, la consapevolezza di sé, la capacità di recuperare, la leadership, l'umiltà, la pace, l'armonia con la natura». Una delle principali implicazioni di questa posizione riguarda la dimensione valutativa, che per essere coerente con questi principi, dovrebbe avere carattere olistico e formativo, coinvolgendo attivamente insegnanti, studenti e genitori, nel rispetto delle diversità culturali e linguistiche.

Quest'ultimo aspetto viene particolarmente sviluppato nel sesto principio che affronta i temi dell'uguaglianza intesa come opportunità di partecipazione, a partire da condizioni eque di accesso, riconoscendo e valorizzando differenze, diversità in una prospettiva di interculturalismo che sappia promuovere modelli di relazione egualitaria tra le persone e con l'ambiente naturale. I luoghi dell'apprendimento sono intesi, quindi, innanzitutto come luoghi d'incontro, di esercizio di democrazia e di realizzazione dei diritti umani. In questa prospettiva, la rilevanza dei percorsi educativi è chiamata a confrontarsi con e a distinguersi da ciò che Miguel Benasayag e Angelique

Del Rey chiamano la “formattazione del conflitto” (2008:78): le persone realizzano sé stesse attraverso processi conflittuali che possono trasformarsi, ma non essere “risolti” e per i quali non appare rintracciabile un principio di armonia prestabilita, tanto meno una qualche “ragione economica” in grado di ridurre la dimensione politica dell’agire a forme di rappresentazione e gestione del dato economico. Ciò riguarda sia la dimensione didattica dei percorsi educativi, sia la gestione delle politiche e degli investimenti che riguardano l’istruzione pubblica, ambito sempre più investito dalle tensioni fra modelli globali, tecnologicamente aggiornati e mercificati di istruzione e istanze di condivisione dei saperi in spazi pubblici locali.

Queste tensioni investono in primo luogo educatori ed insegnanti, il soggetto del settimo principio: «gli insegnanti sono il cuore di un’educazione di qualità»: ciò significa dare priorità alla formazione e all’aggiornamento professionale continuo, mettere a disposizione risorse adeguate, migliorare salari e condizioni di lavoro, ma anche un coinvolgimento attivo degli insegnanti nei processi decisionali che li riguardano, e nel processo di “costruzione di significato” in relazione alla qualità dell’educazione. Infine, ma non meno importante, la valutazione degli insegnanti deve essere strutturata all’interno di un paradigma formativo e orientato all’apprendimento e definita con il loro coinvolgimento attivo.

L’ottavo principio guarda al finanziamento pubblico per l’educazione quale indicatore fondamentale della volontà politica, tenendo come riferimenti per gli investimenti in educazione il 6% del prodotto interno lordo di uno Stato e il 20% delle leggi finanziarie annuali.

La gestione, la governance, dei processi educativi richiede di ispirarsi ad un nono principio, quello della partecipazione, riconoscendo in primo luogo tutti i bambini, gli adolescenti, i giovani e gli adulti quali soggetti di diritto e legittimi interlocutori nel dibattito, nella definizione e nel monitoraggio delle politiche educative e nella loro gestione pratica.

Infine, il decimo principio riafferma che i diritti umani devono essere considerati in modo integrale e quindi che essi sono indivisibili e interdipendenti. In particolare, il diritto all’educazione è stato variamente classificato come un diritto economico, un diritto sociale e un diritto culturale¹⁶, aspetto più volte sottolineato dal Comitato per i Diritti Economici, Sociali e Culturali delle Nazioni Unite, che mostrando come i diritti educativi non possano essere scissi dai più ampi diritti socio-economici mette in luce il fatto che il diritto ad un’educazione significativa dipende anche dall’affrontare le disuguaglianze, la malnutrizione, dal promuovere la salute, dal contrastare discriminazione e esclusione sociale, e dall’assicurare un trasporto pubblico sicuro: problematiche più evidenti nel caso di gruppi specifici all’interno dei vari Paesi e dei vari comuni e che spesso penalizzano popolazioni indigene, migranti, rifugiati.

3. Per non concludere: le responsabilità pubbliche, oltre i riduzionismi

Di fronte all’attuale “riduzionismo” che colpisce il diritto all’educazione, questi dieci principi rimandano all’ “ampliamento del diritto all’educazione” ben argomentato nel lavoro dell’ex relatrice alle Nazioni Unite su questo tema, Katarina Tomasevski (2001) che richiama i governi, in merito all’educazione, a quattro responsabilità chiave: disponibilità, accesso, dignità, adattabilità. La disponibilità si traduce in due obblighi: in quanto diritto civile e politico, va salvaguardata da parte dello Stato l’offerta formativa e la possibilità di dar vita ad istituzioni educative da parte dei soggetti non-statali; inoltre, in quanto diritto sociale ed economico, è dovere dei governi costituire

istituzioni educative e finanziarle in modo che l'istruzione sia accessibile a tutti.

L'accesso viene definito in forma differente secondo i diversi gradi dei sistemi d'istruzione. I governi sono tenuti ad assicurare l'accesso all'istruzione definita come obbligatoria, ma non necessariamente ai successivi livelli di istruzione. Se la scuola dell'obbligo non deve comportare il pagamento di tasse di iscrizione, la possibilità di migliorare la qualità dell'istruzione secondaria e superiore attraverso il pagamento di tasse scolastiche sta complessivamente spingendo questi sistemi in direzioni contrarie allo spirito della giurisprudenza internazionale relativa ai diritti umani (Tomasevski, 2001:13).

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, la dimensione della dignità delle strutture educative comincia a farsi strada nei documenti che affrontano il tema della qualità e degli standard scolastici. Si riferisce, per esempio, agli standard igienici e sanitari, alle condizioni di sicurezza, agli standard professionali indispensabili per gli insegnanti. In modo più significativo, si comincia a riconoscere il diritto dei minori quali soggetti attivi dei processi educativi e quindi aventi diritti "alla" educazione così come "nella" educazione.

L'adattabilità si riferisce soprattutto al diritto all'educazione da parte delle persone disabili e di chi vive in condizioni particolari: in zone remote, in ospedale, in carcere.

In questa prospettiva, il penultimo relatore, Muñoz Villalobos (2004) richiama la necessità di "spostare l'educazione verso i diritti umani", consolidando lo spazio dell'educazione nell'ambito dei diritti umani. Fra i principali ostacoli alla realizzazione di questo diritto indicava innanzitutto le richieste di contributi e tasse scolastiche e definiva come estremamente urgente l'aumento del finanziamento delle politiche educative. Sono passati dieci anni ed i recenti rapporti ci dicono che queste responsabilità e priorità rimangono più urgenti che mai.

Note

1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli.

2 In precedenza tale incarico è stato ricoperto da Katarina Tomasevski (1998-2004) e Vernor Muñoz Villalobos (2004-2010)

3 www.efareport.unesco.org, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>

4 "Sta aumentando il divario fra quello che offrono i sistemi educativi e l'educazione di cui avrebbero bisogno i bambini per affrontare il mondo".

5 Illich I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972

6 Con l'EFA-1, la prima Education for All World Conference - Conferenza Mondiale sull'Educazione per tutti

7 Nell'EFA-

8 Per il secondo obiettivo, che riguarda l'educazione gli indicatori sono tre: tasso di iscrizione netto alla scuola primaria; percentuale di alunni che arrivano al termine del ciclo della scuola primaria; tasso di alfabetismo di ragazzi e ragazze tra i 15 e i 24 anni

9 Alberici A., Orientarsi ed apprendere per tutta la vita. Una prospettiva tra globale e locale, in Batini F. (a cura di), Apprendere è un diritto, ETS, Pisa, 2006, pp. 69-83

10 Fonte: Surian A., Diritto all'educazione: un diritto universale?, in Batini F. (a cura di), Apprendere è un diritto, ETS, Pisa, 2006, pp. 49-68

11 PISA: <http://www.oecd.org/pisa/home/>; PIACC: <http://www.oecd.org/site/piaac/publications.htm>

12 <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>

13 United Nations, Global Sustainable Development Report - Executive Summary:

Building the Common Future We Want. United Nations Department of Economic

and Social Affairs, Division for Sustainable Development, New York, 2013, <http://sustainabledevelopment.un.org/globalsdreport/>

14 Fra queste la Campagna Mondiale per l'Educazione (<http://www.campaignforeducation.org/en/>) e il Consiglio Internazionale per l'Educazione degli Adulti (<http://www.icae2.org/index.php/en/>),

15 Disponibile all'indirizzo: http://www.campanaderechoeducacion.org/participacion/wp-content/uploads/2013/10/statement_ingles.pdf

16 Patto Internazionale sui diritti economici, sociali e culturali: Articolo 13:

1. Gli Stati parti del presente Patto riconoscono il diritto di ogni individuo all'istruzione. Essi convengono sul fatto che l'istruzione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. Essi convengono inoltre che l'istruzione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici o religiosi ed incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

2. Gli Stati parti del presente Patto, al fine di assicurare la piena attuazione di questo diritto, riconoscono che:

a) l'istruzione primaria deve essere obbligatoria e accessibile gratuitamente a tutti;

b) l'istruzione secondaria, nelle sue diverse forme, inclusa l'istruzione secondaria tecnica e professionale, deve essere resa generale ed accessibile a tutti con ogni mezzo a ciò idoneo, ed in particolare mediante l'instaurazione progressiva dell'istruzione gratuita;

c) l'istruzione superiore deve essere resa accessibile a tutti su un piano d'uguaglianza, in base alle attitudini di ciascuno, con ogni mezzo a ciò idoneo, ed in particolare mediante l'instaurazione progressiva dell'istruzione gratuita;

d) l'istruzione di base deve essere incoraggiata o intensificata, nella misura del possibile, a beneficio degli individui che non hanno ricevuto istruzione primaria o non ne hanno completato il corso;

e) deve perseguirsi attivamente lo sviluppo di un sistema di scuole di ogni grado, stabilirsi un adeguato sistema di borse di studio e assicurarsi un continuo miglioramento delle condi-

zioni materiali del personale insegnante.

3. Gli Stati parti del presente Patto si impegnano a rispettare la libertà dei genitori e, ove del caso, dei tutori legali, di scegliere per i figli scuole diverse da quelle istituite dalle autorità pubbliche, purché conformi ai requisiti fondamentali che possono essere prescritti o approvati dallo Stato in materia di istruzione, e di curare l'educazione religiosa e morale dei figli in conformità alle proprie convinzioni.

4. Nessuna disposizione di questo articolo sarà interpretata nel senso di recare pregiudizio alla libertà degli individui e degli enti di fondare e dirigere istituti di istruzione, purché i principi enunciati nel 1° paragrafo di questo articolo vengano rispettati e l'istruzione impartita in

Riferimenti bibliografici

AA.VV., Millennium project - Obiettivi di sviluppo del millennio, www.un.org/millenniumgoals, 2005

Alberici A., Orientarsi ed apprendere per tutta la vita. Una prospettiva tra globale e locale, in Batini F. (a cura di), *Apprendere è un diritto*, ETS, Pisa, 2006, pp. 69-83

Batini F. (a cura di), *Apprendere è un diritto*, ETS, Pisa, 2006, pp. 69-83

Benasayag M., Del Rey A. (2007) *Eloge du conflit, La Découverte*, trad. it. (2008) *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2007

Illich I. *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972

Meyer-bisch P., *Le problème de l'effectivité du droit à l'éducation au sein des droits de l'homme*, Ouagadougou, 2001

Muñoz Villalobos V., *The Right to Education*. Report submitted by the Special Rapporteur on the Right to Education, UN Commission on Human Rights, 61a sessione, item 10, Ginevra, 2004

Pritchett L., *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*, Centre for Global Development, CGD, Washington, 2013

Surian A., *Diritto all'educazione: un diritto universale?*, in Batini F. (a cura di), *Apprendere è un diritto*, ETS, Pisa, 2006, pp. 49-68

Tomasevski K., *Human rights in education as prerequisite for human rights education*, Right to education primers no.4, Göteborg, 2001

UNESCO, *Education for All. Is the World on Track?* EFA Global Monitoring Report, Parigi, 2002

UNESCO, *Education for All*. EFA Global Monitoring Report, Parigi, 2012