

# *L'educazione permanente e il ruolo dei docenti nell'attuare le riforme curriculari. Riflessioni a partire da alcuni avanzati modelli europei*

Manuela Gallerani

**Abstract** – *Il contributo sviluppa una riflessione intorno al ruolo del lifelong learning (LL) così come viene interpretato e declinato nei curricula nazionali europei. A partire dalle riforme curriculari che stanno interessando alcuni grandi paesi europei si riflette sul “come” una formazione basata sull'apprendimento lifelong-lifedeep-lifewide viene declinata nei singoli curricula. In parallelo, si discute il complesso, prezioso compito sociale svolto dai docenti nell'attuare sia i contenuti di tali riforme, sia la prospettiva del LL.*

**Abstract** – *The article focuses on lifelong learning perspective as it is interpreted in the framework of EU national curricula and Educational Reform. Teachers and preschool educators are expected to improve a lifelong-lifedeep-lifewide learning among their students (at school), but their professional work of caring is also an important task (and mission) for a cultural development of a global society. Their engagement represents, at the same time, a crucial issue to promote a real “Culture of Education” in the EU context.*

**Manuela Gallerani**, Professore associato all'Università di Bologna, insegna *Pedagogia generale e Teorie e modelli dell'educazione permanente* (LM). È responsabile scientifico del recente *Centro studi e ricerche sull'educazione e il lifelong learning* (Cestriell) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin”. La sua ricerca di base (e sul campo) intreccia l'approccio problematicista alla prospettiva culturalista, mettendo a fuoco tematiche inerenti l'educazione alle differenze di genere, le competenze e l'empowerment nella prospettiva dell'educazione permanente. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *L'abitare etico*, Napoli, Loffredo, 2011; *Prossimità* inattuale, Milano, FrancoAngeli 2012; *L'impegno lieve*, Napoli, Loffredo, 2012; *Le rappresentazioni sul genere. Il punto di vista di genitori ed educatori/trici a confronto*, in C. Cretella, F. Crivellaro, M. Gallerani, G. Guerzoni, S. Lorenzini, R. Nardone, F. Tarabusi, E. Truffelli, F. Zanetti, *Generi in relazione*, Napoli, Loffredo, 2013.

## **1. Premessa**

La presente riflessione si propone di far emergere gli aspetti focali delle politiche educative promosse in alcuni paesi europei (tra cui Italia, Svezia e Finlandia) dove i progetti di riforma dei curricula nazionali sembrano puntare l'accento sull'ineludibile valenza educativa dell'apprendimento in età adulta e sul ruolo essenziale giocato nell'educazione degli adulti, dal riconoscimento degli apprendimenti *non* formali o informali. L'obiettivo consiste nel ri-focalizzare l'attenzione sulla *persona*, quale protagonista indiscussa

dei processi apprenditivi, che si sviluppano in momenti differenti nel corso della vita (all'interno di un *continuum* educativo). Posto che per raggiungere un'alta formazione - basata su apprendimenti per competenze - nel corso della vita è indispensabile garantire, in via preliminare, una coerente offerta curricolare (pubblica) e un'alta formazione del corpo docente.

Ebbene, scorrendo le pagine del Rapporto sull'Italia stilato sulla base dei dati raccolti nel sondaggio *Eurobarometro* (pubblicato l'8 marzo 2013) osserviamo che alla domanda inerente alle attese degli italiani nei confronti delle politiche dell'Unione europea (UE) le risposte più frequenti si concentrano sull'item relativo alla cittadinanza, per cui un'ampia maggioranza di intervistati si dichiara convinta europeista. Ciononostante, le risposte evidenziano che molti/e cittadini/e dimostrano di conoscere assai poco i *diritti* e le *opportunità* che l'UE offre loro, se ben il 74% degli italiani interpellati ammette di essere poco o male informato sulle politiche europee (rispetto ad una media pari al 68% degli altri cittadini europei). Di qui si potrebbe evincere che tale percentuale di italiani non accede con sicurezza ai canali informativi dell'UE (o li sotto-utilizza), oppure che la sensibilizzazione e le campagne informative degli organi comunitari risultano solo parzialmente efficaci. Dal sondaggio emerge, inoltre, che le preoccupazioni di tipo economico prevalgono su ogni altro aspetto della vita degli intervistati, mentre viene ancora scarsamente valorizzato il ruolo della formazione, in particolare, dell'educazione permanente e degli apprendimenti informali conseguiti in età adulta, quali leve per lo sviluppo economico e sociale di un paese. Da questa evidenza prende le mosse la nostra riflessione, che cercherà di analizzare quale sia il significato attribuito all'educazione permanente nell'architettura di alcuni curricula nazionali europei, senza trascurare il cruciale ruolo di educatori e docenti nel sostenere e promuovere i principi del LL.

## **2. LL e apprendimento permanente nelle recenti direttive comunitarie**

Numerosi paesi dell'UE dal Regno Unito alla Francia, dalla Spagna all'Italia, dalla Finlandia alla Svezia sono stati interessati, negli ultimi anni, da ampi disegni di riforme curricolari previste in differenti ordini e gradi scolastici. In questi progetti o veri e propri Piani di riforma, come pure nelle più recenti decisioni dell'UE in materia di politiche educative e formative viene ribadito che l'apprendimento permanente è una priorità irrinunciabile, ovvero una categoria ineludibile per la formazione integrale della persona, oltre che per il progresso civile e socio-culturale, poiché rappresenta una risorsa essenziale per poter fronteggiare in modo efficace le sfide (e le emergenze) imposte dalla crisi economico-sociale internazionale. Tuttavia, nono-

stante gli impegni programmatici un'azione concreta ed efficace volta a potenziare l'approccio del lifelong/lifewide/lifedeeep learning sembra oggi perseguita e attuata soltanto in pochi paesi europei, non essendo ancora recepita come priorità nelle agende politiche di tutti i paesi membri.

A livello internazionale, tra i documenti più innovativi inerenti all'educazione degli adulti, nonché alla validazione e all'accreditamento degli apprendimenti formali e non formali ricordiamo innanzitutto la *European Universities' Charter on Lifelong Learning* (EUA, 2008); l'*European guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning* (CEDEFOP, Office for Official Publications of the European Communities, Lussemburgo 2009) e, ancora, l'*Unesco guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning* (UNESCO, Institute for Lifelong Learning, 2012). Nella Comunicazione della Commissione europea intitolata *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* (Strasburgo 20/11/2012) vengono, inoltre, indicate alcune priorità e linee guida per far fronte alla profonda crisi socio-economica dell'ultimo decennio (e al suo impatto sulle vite reali di milioni di persone). Ancora, le Conclusioni del Consiglio d'Europa del 16-17 maggio 2013 focalizzano l'attenzione sulla valenza e la "dimensione sociale dell'higher education" con precise raccomandazioni circa i diversi livelli dell'istruzione e il raccordo con le azioni inerenti all'apprendimento permanente. Infine, la Raccomandazione del Consiglio europeo del 20 dicembre 2012 in materia di convalida degli apprendimenti non formali e informali pone l'accento sull'obiettivo che siano le università a farsi carico di questa priorità: agendo un ruolo più attivo e di primo piano, per rispondere ai precisi benchmarks previsti per i paesi membri.

A un primo sguardo si evince il tentativo da parte degli organi comunitari di affrontare con serietà la questione dell'apprendimento permanente, formulando proposte contestuali, nel tentativo di colmare quel vuoto di risposte che sovente circonda l'*adult learner*, laddove non venga accolta la sua domanda (bisogno) di una formazione basata su competenze. In questa direzione vanno lette le risoluzioni dell'UE ora ricordate che hanno il merito di orientare l'attenzione dei politici, degli esperti e delle Parti sociali sulla coerenza dell'apprendimento permanente e di una sua maggiore diffusione, attraverso l'aumento di un'offerta formativa più mirata ed efficace. Opportunità che appare non disgiunta dal riconoscimento e dall'accreditamento degli apprendimenti formali (e informali), in particolare, per coloro che hanno conseguito bassi o insufficienti livelli di scolarità.

In Italia, a fronte di una lunga e prestigiosa tradizione pedagogica nel settore dell'educazione permanente sembra, oggi, mancare una profonda riflessione su politiche di ampio respiro tanto sul piano del dibattito politico e

scientifico, quanto sul piano operativo (le azioni concrete; le *best practices*). I programmi e le azioni di politica reale in merito all'educazione permanente promosse nel nostro paese, sembrano rimanere per lo più isolate e all'interno di programmazioni locali o di corto raggio, sullo sfondo di un più generale, desolante quadro nazionale di politiche educative, in cui la sola certezza sono i continui tagli ai fondi pubblici, proprio nei settori nevralgici per la formazione: la scuola, l'università e il comparto della ricerca di base e applicata. A fronte di questo semi-immobilismo, prodotto in parte dalla mancanza di risorse (umane e materiali), in parte da azioni o strategie non concertate fra tutte le parti interessate rileviamo alcune interessanti disposizioni legislative che, se verranno attuate, potranno introdurre futuri significativi cambiamenti nel sistema formativo italiano. A livello nazionale è stata introdotta la Legge n. 92/2012 (il 28 giugno 2012) riguardante *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, ove l'art. 4 detta le norme generali volte alla realizzazione di un *Sistema nazionale per l'Apprendimento Permanente*. Si parla, opportunamente, di un *sistema nazionale* che dovrebbe avere una funzione di coordinamento, di raccordo e ottimizzazione delle risorse. Si precisa, di conseguenza, che dovrà essere attuato attraverso la creazione di sistemi integrati territoriali o reti, oltre che attraverso la creazione di un "sistema nazionale di certificazione delle competenze". Al lavoro delle reti territoriali dovranno concorrere, altresì, le università pur "[...] nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali". Quest'ultimo passaggio riveste un ruolo cruciale, poiché rimarca il ruolo centrale delle università nella formulazione di piani d'intervento "intenzionalmente educativi", nonché progetti di alta formazione, di qualità e di ampia incidenza sulla popolazione. Anche il Decreto legislativo n. 13 (del 16/1/2013) per la *Definizione generale dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze* (ai sensi dell' art. 4, commi 58 e 68 della succitata Legge n. 92/2012) pone l'accento sull'importante questione della validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali, ormai non più procrastinabile, anche in previsione degli obiettivi della strategia *Europa 2020* (cfr. il Programma Horizon 2020). Di rilievo, inoltre, le proposte legate alle Intese concordate in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni attinenti: a) alle politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione dei criteri generali e le priorità per la realizzazione delle reti territoriali, in applicazione della Legge 92/2012; b) alle politiche per l'orientamento permanente, vale a dire la rete di servizi da costruire a livello territoriale, in modo integrato, per promuovere lo sviluppo dell'appren-

dimento permanente e delle azioni per la valorizzazione del capitale umano. Al riguardo si segnala l'azione propulsiva svolta dalla recente *Rete Ruiap* (Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente) quale interlocutore autorevole nel sollecitare le istituzioni e le agenzie formative (formali e informali) nell'accelerare *risposte* costruttive e iniziative fattive – in collaborazione con il Miur e il Governo, con le Regioni e le Parti sociali – al fine di sollecitare la creazione delle suddette reti territoriali. Monitorando, nondimeno, l'effettiva attuazione del sistema nazionale di riconoscimento e certificazione delle competenze.

### 3. Considerazioni preliminari sul ruolo e significato del lifelong learning

A partire dal primo Novecento, la prospettiva dell'educazione di tipo *lifelong* si delinea come *processo* di apprendimento continuo (lungo tutto l'arco dell'esistenza) fondato sull'idea di un *continuum* educativo, ritenuto a tutti gli effetti come un bisogno primario, essenziale per il ben-essere della persona. In questa direzione, grazie al contributo di autorevoli studiosi come J. Dewey e M. Montessori, E. Lindeman, B. Yeaxlee e J. S. Bruner (ricordando solo alcuni nomi per tutti) è andato via via emergendo il postulato secondo cui l'educazione non può finire a un certo punto della vita. Sviluppandosi, infatti, in modo processuale e continuo seppure con progressi, regressi e stagnazioni, non può essere riduttivamente concepita come un *mezzo*, ma rappresenta piuttosto un vero e proprio *fine* dell'esistenza (come ricorda John Dewey in *Democrazia ed educazione* e in *Esperienza ed educazione*). Un'esperienza formativa che implica l'elaborazione di narrazioni (personali e condivise) e significati che concorrono a scontornare il fine ultimo dell'esistenza. Mai come oggi, il/la cittadino/a contemporaneo/a deve fronteggiare un imperante *mainstream* neoliberista e meramente utilitarista che tende a negare la centralità della *persona* e del suo ben-essere<sup>1</sup>. D'altronde, un modello educativo incentrato su una concezione economicista della formazione (attenta alla performance e all'esito più che al significato intrinseco del processo) non può che risultare parziale o riduttivo, per questa ragione viene da più parti criticato e ritenuto antidemocratico (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). Al riguardo, riprendiamo un pensiero caro a Lamberto Borghi secondo il quale non possiamo dimenticare che: "L'educazione

<sup>1</sup> Lo studioso Bruno Rossi parla di una vera e propria *Pedagogia della felicità* che può contribuire a invertire il trend negativo della mercificazione dei corpi, mediante un'*educabilità alla felicità* e all'autenticità; contrastando altresì l'omologazione e l'appiattimento del pensiero (cfr. B. Rossi, *Pedagogia della felicità*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 69 e ss.).

è un processo onniavvolgente che abbraccia l'intera vita dell'individuo e della società", pur non essendo di tipo onnicomprensivo (la lezione di Karl Popper ci ha, infatti, insegnato a dubitare di ciò che appare onnicomprensivo) in quanto presuppone l'impegno ad acquisire la consapevolezza rispetto ai propri bisogni più autentici. In direzione di un'*idea limite* (per dirla con G.M. Bertin) o idea progettuale e *possibile* che si traduce nell'*autorealizzazione*, nella *partecipazione* alla vita sociale, politica e culturale di un paese e reclama il contributo di tutte le agenzie intenzionalmente formative. Coincide, inoltre, con l'impegno a sviluppare una democrazia etica, più equa e giusta nei confronti di tutti i/le cittadini/e. Pertanto, l'educazione intesa come progettualità coinvolge tutte le dimensioni dell'esistenza, per questo è cruciale che le persone sviluppino oltre a competenze per la vita (life skills) e trasversali, l'intelligenza sociale, la *riflessività* e la *cura sui* come risorse necessarie a una "testa ben fatta" capace di elaborare un sapere *complesso* (Morin, 2000). Di qui, la necessità di co-costruire le conoscenze e di potenziare le pratiche di autoapprendimento (e autoorientamento) come strategie attraverso cui l'educazione continua promuove "l'imparare ad imparare" (citando Bruner) avendo cura di sviluppare, contemporaneamente, in ciascun *learner* l'interiorità, nonché la riflessività in azione e sull'azione. Il che corrisponde, a ben vedere, con la promozione del *lifedeeep learning*. Tra gli studi più interessanti inerenti al lifelong e al lifedeeep learning vanno ricordati i contributi di P. Bélanger e P. Jarvis nel sottolineare la valenza dei processi apprenditivi di tipo *profondo*<sup>2</sup>, ossia radicati nella storia e nella memoria delle persone – situate entro un sistema di segni, simboli, significati – quali *nodi* di una rete sociale complessa (Bauman, 2002 e 2010). Ebbene, in una società intesa come rete di narrazioni e relazioni socioculturali che costituiscono il *milieu* di vita di ciascun/a cittadino/a (Bruner, 1997) l'incontro/scontro e il confronto tra *narrazioni* differenti, insieme alle componenti relazionali dell'educazione (di base e continua) diventano i principi ispiratori del LL. Creando lo sfondo essenziale entro cui costruire e negoziare *significati* condivisi. In questa prospettiva, l'educazione diviene un "bene comune", una risorsa per una possibile "cultura diffusa dell'educazione", (per dirla con Jerome S. Bruner) che chiarisce con efficacia: "Quello che decidiamo di fare nella scuola ha senso solo all'interno del contesto più ampio degli obiettivi che si propone di raggiungere la società attraverso l'investimento nell'educazione dei giovani. Abbiamo

<sup>2</sup> Cfr., tra gli altri, P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Londra & New-York, Routledge, 2009; B. Paape & K. Pütz (Eds.), *The future of lifelong learning*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2002.

finalmente capito che il modo di concepire l'educazione è una funzione del modo di concepire la cultura e i suoi scopi, espressi o inespressi” (Bruner, 1997, pp. 7-8). In continuità con questa linea interpretativa si colloca la prospettiva di un “abitare etico” (Gallerani, 2011 a e b) che si traduce nelle forme di un'educazione permanente e si declina in stili di vita *engagé*. Sottoforma di *diagoge* dell'umano che prende corpo nella *scelta*, nel *dissenso*, nella *progettazione esistenziale* e nella *prossemicità* (Gallerani, 2012) quali cifre distintive di una resistenza (o militanza attiva) nei confronti dei processi di omologazione e di reificazione esistenziale. Un *abitare etico* che riposiziona la finalità (e priorità) dell'educazione permanente, ricollocando il fuoco dell'attenzione dei politici (delle politiche nazionali e sovranazionali; dell'opinione pubblica) e degli educatori sulle *persone*: uomini e donne in carne ed ossa, con i loro diritti e doveri tra aspirazioni vitali, desideri e bisogni concreti. Allo scopo di promuoverne l'autoeducazione e l'intelligenza emotivo-sociale come presupposti dell'auto-orientamento e della formazione integrale della persona: seguendo le prospettive tracciate dal *capability approach* e dall'*abitare etico* che promuovono processi di *empowerment* personale e sociale e, in ultima istanza, muovono in direzione del *well-being* inteso come “idea limite” verso cui tendere. Nella cornice di un pensiero che cerca di coniugare l'autorealizzazione, l'empowerment personale (basato sul *lifewide-lifedeeep learning*) e l'empowerment sociale, anziché disgiungerli. Detto altrimenti, l'armonizzazione fra impegno individuale e azione sociale è finalizzata alla ricerca e realizzazione di un ben-essere, parimenti, individuale e collettivo.

A partire da questi assunti, osserviamo che il Programma *Education and training 2020* dell'UE – concernente le strategie messe in atto dai paesi comunitari in ordine a migliorare la *qualità* e l'*efficacia* degli investimenti finalizzati alla formazione – pone una puntuale sottolineatura in merito al: 1) rafforzamento delle politiche della formazione come *presupposto* del diritto di cittadinanza attiva e come *condizione* necessaria per garantire l'accesso a una formazione lungo tutto il corso della vita (per potenziare le loro competenze personali, professionali o lavorative e le *life skills*); 2) potenziamento e ampliamento delle opportunità formative e di apprendimento permanente con l'obiettivo di innalzare il livello di istruzione di tipo superiore, in particolare, per la fascia di popolazione in età compresa tra i 30 e i 34 anni; 3) riconoscimento delle competenze acquisite mediante apprendimenti formali, non formali o informali. L'idea di fondo che emerge dal Programma è quella di uno sviluppo incentrato su conoscenze (e competenze) capaci di interpretare i cambiamenti sociali e le mutevoli dinamiche economico-produttive, riuscendo ad accompagnare i processi organizzativi verso un giusto equilibrio tra qualità e produttività; al fine di poter giungere a *certifi-*

*care* i modelli formativi più efficaci, o le buone pratiche. Modelli e approcci per l'orientamento e l'apprendimento di metodi efficaci per imparare a studiare in un'ottica di formazione e ricerca permanente. Processi di insegnamento/apprendimento in grado di innescare, grazie a nuove metodologie per l'apprendimento in età adulta, nuovi paradigmi apprenditivi (*vs* i rigidi modelli di tipo discendente della didattica tradizionale) capaci di valorizzare tanto le competenze, quanto i saperi dell'esperienza, come risorse peculiari e strategiche degli *adult learners*.

Si tratta, tuttavia, di traguardi raggiungibili soltanto se si interverrà in modo coordinato anche sulla formazione dei futuri formatori (o docenti ricercatori) aiutandoli a sviluppare competenze *riflessive* (flessibili, strategiche), per poter avviare nelle scuole e nelle università un rinnovamento virtuoso sia delle metodologie, sia dei *curricoli* (sia lecito a tal proposito, un cenno critico e severo nei confronti del sommario e asfittico Tirocinio Formativo Attivo, introdotto in alternativa alle più complete e organiche SSIS italiane). Fermo restando la centralità dei *learners*, in particolare se adulti, e dei loro requisiti, in relazione sia all'accreditamento delle competenze, sia all'allargamento degli accessi e delle procedure di riconoscimento delle competenze formali, non formali e informali.

#### 4. La declinazione del lifelong learning in alcuni curricula europei

Le più rilevanti innovazioni curriculari avviate nei paesi europei (nel corso del quinquennio 2009-2013) e concernenti, nondimeno, la formazione iniziale o in servizio dei docenti riguardano principalmente i *curricula* del Regno Unito (UK), della Svezia e della Finlandia.

Per quanto attiene all'Inghilterra è assai recente l'entrata in vigore della *Riforma del curriculum della scuola di base* o *National Curriculum* (da ora in poi NC) varato dal governo nel 2009 ed entrato a regime nel settembre 2012 “[...] dopo una fase di sperimentazione e riqualificazione del personale docente”: così recita il NC, sebbene non vengano meglio esplicitate la forma, i tempi e le modalità attraverso cui raggiungere tale ambizioso obiettivo di riqualificazione. Le indicazioni del NC diventano invece più analitico-descrittive in merito ai problemi dell'*interdisciplinarietà* e della *metadisciplinarietà*, o della *dimensione relazionale ed educativa*, laddove fanno esplicito riferimento alle conoscenze di base (*l'essential*) e alle competenze per la vita (*life skills*), sulle quali il NC focalizza l'attenzione di educatori e docenti, nel tentativo di mettere in relazione i bisogni degli allievi con le specifiche competenze richieste da una “società della conoscenza”. Per motivare i *learners* ad apprendere *lifelong*, ma anche per implementare le forme e le occasioni di apprendere per competenze, a scuola e nell'extrascuola.

Viene sottolineato che educatori e docenti dovranno promuovere nei discendenti lo sviluppo di competenze inerenti alla cooperazione e alla sfera emotivo/affettiva; senza trascurare le *skills* legate all'educazione fisica, alla salute e alla corretta educazione alimentare. Di particolare rilievo è il ruolo attribuito alla *prevenzione* nei confronti, per esempio, dei comportamenti di tipo compulsivo, o rispetto al consumo di sostanze che provocano dipendenza (droghe, alcool, fumo, cibo, gioco d'azzardo).

Nel quadro degli insegnamenti curricolari sono previste, inoltre, le ore da dedicare espressamente ad una corretta educazione sessuale. In diversi passaggi del NC viene ribadita, altresì, l'importanza di promuovere un'educazione attenta alle differenze di genere, in linea con la migliore tradizione anglosassone sviluppata dai "Gender Studies". Un ulteriore interessante componente del curriculum generale è la *career education* - funzionale ad una formazione globale - in grado di potenziare sia una maggiore "consapevolezza del sé" e delle capacità individuali legate ai molteplici ruoli giocati dai *learners* in differenti contesti di vita (familiari, sociali, lavorativi, del tempo libero), sia l'educazione alla *cittadinanza* attiva. Nel NC è stata introdotta, altresì, una valutazione formativa (*formative assessment*) per migliorare la capacità di autovalutazione (rispetto al conseguimento di specifici obiettivi, apprendimenti, abilità relazionali), ma anche per favorire una maggiore consapevolezza in merito ai propri processi emozionali, di pensiero e apprenditivi attinenti al *come* ciascuno/a apprende. Si fa qui riferimento alle modalità o alle strategie peculiari messe in campo in modo del tutto personale da ciascuno/a; *orchestrate* seguendo propri percorsi decisionali e traiettorie di pensiero originali, differenti le une dalle altre, pur nel quadro dell'appartenenza ad un preciso contesto socio-culturale.

L'analisi volta a rintracciare nei curricula nazionali europei quegli aspetti inerenti alle pratiche educative, o alle indicazioni metodologico-didattiche, volte a facilitare i processi di insegnamento/apprendimento e l'educazione permanente consente di mettere a fuoco quelle dimensioni dell'insegnamento che possono avere un forte impatto sugli esiti finali dell'apprendimento stesso. Pratiche esplicite, o tacite e implicite, che sulla scorta della letteratura scientifica di riferimento permettono di riflettere su quali siano le strategie d'insegnamento che si rivelano più efficaci (nel promuovere competenze) e da cui muovere per poter ipotizzare nuove forme di apprendimento permanente situato e competente.

Soffermeremo ora la nostra attenzione su alcuni aspetti peculiari del sistema formativo svedese e, in seguito, su quello finlandese, poiché ci appaiono nodali per poter ri-pensare la formazione, attraverso processi articolati che si snodano lungo tutto l'arco della vita, pur non essendo finalizzati soltanto alla *performance*. Processi volti allo sviluppo di una formazione per

competenze, attenta a rispondere alle esigenze dell'economia e del mercato del lavoro, ma non disgiunta da una prospettiva culturale di più ampio respiro che punti a una "formazione globale" delle future generazioni: ovvero, generazioni di cittadini attivi, democratici e capaci di dialogare in modo pacifico con culture, religioni e *pensieri* differenti dai propri (Mariani, Santerrini, 2002; Gallerani, 2012).

In Svezia, il 22 giugno 2010 il Riksdag (Parlamento nazionale) ha approvato il nuovo *Education Act* (Govt. Bill 2009/10:165) entrato in vigore il 1. luglio 2011. In parallelo è stato aggiornato e rivisto il curriculum per l'educazione prescolare, approvato dal Governo il 5 Agosto 2010. Con l'entrata in vigore dell'*Education Act* (d'ora in poi EA) e dei relativi emendamenti inerenti al curriculum prescolare (*Education Act and amendments to the preschool curriculum*, predisposti dal Ministero dell'educazione e della ricerca) l'impianto del curriculum prescolare svedese e l'ottica stessa dell'educazione pubblica sono cambiati profondamente; coinvolgendo peraltro tutti i tipi di scuole a livello nazionale, statali e comunali. La *Preschool*, come parte integrante del sistema scolastico nazionale, viene oggi a rappresentare il primo grado dell'intero sistema educativo. Il suo principale obiettivo (e compito) risiede nell'innalzamento della qualità dell'istruzione e nell'ampliamento delle opzioni legate all'equità sociale.

A monte di questo radicale cambiamento è stata anche ripensata, ampliata e aggiornata la formazione pedagogica di base dei docenti. In questo senso, per potenziare e/o consolidare le competenze dei docenti della scuola dell'infanzia (*preschool teachers*) è stato previsto nel biennio 2009-2011 un massiccio "ritorno o richiamo in formazione" (*Boost for Preschool*) mediante proposte di formazione in-service (*in-service training initiative*). Inoltre, nell'autunno del 2011 è stato varato un nuovo Programma per la formazione dei docenti del comparto prescolare (*a new preschool teacher education Programme*) e, in parallelo è stato pensato un nuovo sistema di qualificazione dei docenti per la scuola dell'infanzia "[...] and a system of preschool teacher registration is to be fully introduced in autumn 2012"<sup>3</sup>. In estrema sintesi, la svolta radicale consiste nel fatto che i due concetti cardine di "insegnamento" ed "educazione" sono entrati a far parte ufficialmente del lessico specifico dell'educazione prescolare (*The concepts of 'teaching' and 'education' apply to preschool*). Di qui, discendono i tratti salienti del nuovo curriculum prescolare (*the revised curriculum*) che annovera tra l'altro obiettivi più chiari rispetto allo sviluppo infantile (per quanto concerne, in

<sup>3</sup> La presente e tutte le citazioni che seguiranno sono tratte dal documento ufficiale del Ministero: *Fact Sheet, Ministry of Education and Research*, U11.009 del giugno 2011.

particolare, le competenze linguistiche, matematiche, o relative alle scienze naturali e tecnologiche), introduce una chiarificazione delle responsabilità pedagogiche di docenti ed educatori della fascia prescolare, inoltre impone nuove forme di valutazione (e di follow-up) rispetto al raggiungimento di traguardi minimi di sviluppo. All'educazione prescolare viene riconosciuto un doppio compito socio-educativo volto da un lato a garantire un valido sostegno alla genitorialità, dall'altro a promuovere la socializzazione infantile offrendo ai bambini un'ampia gamma di esperienze, che favoriscono lo sviluppo di relazioni sociali positive e cooperative: mediante cui comprendere l'importanza del gruppo e della comunità (si pensi al lavoro *in e di* gruppo). Esperienze che rappresentano le basi e i prerequisiti per una formazione globale, permanente e continua. In tal senso le pagine dell'EA fanno esplicito riferimento al LL chiarendo che: “[...] Preschool is also intended to promote a broad spectrum of contacts and a sense of community, and to prepare children for continued education. Preschool supports families in their responsibility for children’s development and learning [...] Preschool is for the child’s own sake and is important for the child’s all-round development. Together with the efforts of parents in the development and upbringing of children, preschool helps to lay the foundations for lifelong learning”.

In un'ottica di continuità tra i differenti ordini e gradi scolastici viene previsto tra le scuole un “lavoro in rete” sistematico, oggetto di una puntuale programmazione fra i diversi attori e le istituzioni che si occupano dell'educazione prescolare, al fine di raggiungere più alti livelli di qualità, oltre a migliori traguardi formativi (in linea con gli obiettivi e le finalità generali prescritte a livello nazionale ed europeo).

Rispetto alle competenze dei docenti (della fascia prescolare e scolare), nel documento si parla di un vero e proprio *staff* che ha il compito di lavorare in gruppo, inoltre l'équipe deve seguire una chiara programmazione che miri sia a un'alta qualità del servizio erogato, sia alla qualità dei traguardi formativi raggiunti da parte di tutti i bambini, nessuno escluso. Per quanto concerne la qualificazione degli educatori infantili (*Preschool staff*), cui segue un anno di “ tirocinio ” e l'aggiornamento costante si precisa: “[...] The degree in preschool education comprises 210 higher education credits (3.5 years) and the programme has a clear focus on work in preschools. Those who hold an older degree and have worked for at least one year may also be registered. In addition to preschool teachers, it is also natural that other staff are employed on a permanent basis at preschools. These may include child minders, art, music and drama teachers, and people with mother tongues other than Swedish [...] Working teams are a characteristic form of cooperation at preschools. Everyone in the working team stimulates children’s development and learning in a secure and caring environment. The principal

organiser is given responsibility for ensuring that preschool staff have the opportunity for continuing professional development”. Un paragrafo successivo sottolinea l’importanza di mantenere vivo un dialogo costante tra la famiglia e gli educatori (*Personal development dialogues*), tramite una consonanza d’intenti e una collaborativa e fattiva serie di azioni congiunte.

Passando al contesto finlandese, è attualmente in atto una radicale riorganizzazione dei ministeri deputati alle politiche educative, riguardante la gestione e amministrazione del comparto formativo. Infatti, le politiche educative sono state definitivamente trasferite al nuovo Ministero della cultura e dell’educazione (*Ministry of Education and Culture*). Questa essenziale opzione politica è stata affiancata – in linea con le nuove politiche volte a promuovere una formazione diffusa e permanente – un Piano a sostegno sia dell’educazione permanente e degli adulti, sia dell’alta formazione attraverso, appunto, l’*Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO). La completa riorganizzazione dei ministeri delle politiche sociali ed educative - che ha segnato il passaggio dei servizi educativi per la prima infanzia dal nido alla scuola dell’infanzia, dal Ministero della salute e degli affari sociali all’attuale Ministero dell’educazione e della Cultura - è stato sancito dalla pubblicazione di un interessante dossier intitolato *Education and Research 2011-2016. A development Plan* (nel marzo 2012), ovvero il cosiddetto ERP. Questo ampio ed articolato piano di sviluppo per l’educazione e la cultura prevede due specifici capitoli volti a ri-definire da un lato le finalità educative e didattiche dell’educazione di base (dell’obbligo), dall’altro le azioni di promozione dell’educazione permanente.

In Finlandia, il curriculum nazionale per l’educazione prescolare (l’*Early childhood education* e la *pre-primary education*, cfr. ERP, pp. 21-24) e la scuola di base (*basic education*) si fonda su principi democratici a tutela dell’uguaglianza delle opportunità educative per tutti i bambini. Uguaglianza intesa sia come effettiva possibilità di avere accesso all’istruzione, sia come opportunità di poter sviluppare (a scuola) le proprie attitudini personali e competenze. Tali principi e obiettivi sono calati nel quadro di una politica lungimirante e progressista tesa a sviluppare, sin dalla prima infanzia, una formazione globale, continua e di alto livello, nella prospettiva del LL.

Le nuove politiche educative finlandesi tendono, in prima istanza, a sostenere proprio una maggiore partecipazione sociale dei cittadini (adulti o bambini), incoraggiando la cittadinanza attiva, oltre a un maggior collegamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro. Nel curriculum di ogni ordine e grado scolastico viene, inoltre, sottolineata l’importanza del ruolo formativo svolto dall’educazione artistica (ERP, p.19). Un aspetto questo

che rivela un punto di contatto o un'analogia con il nuovo curriculum (della scuola dell'infanzia e dell'obbligo) francese, in cui trovano ampia legittimazione sia le discipline artistiche, sia l'apprendimento delle lingue straniere.

Analizzando più nel dettaglio le caratteristiche dei curricula dell'obbligo scopriamo che il curriculum prescolare viene considerato "fondativo", rispetto a un più complessivo e globale processo educativo, orientato al LL. Un processo educativo che si articola nelle diverse età della vita ed è concepito come non disgiunto dall'assunto di promuovere una formazione globale e uno sviluppo equilibrato e armonico della persona. L'educazione è, quindi, finalizzata alla promozione del benessere psicofisico e al ben-essere/ben-stare, ovvero al stare bene con gli altri.

Il curriculum della scuola dell'obbligo finlandese punta l'accento su principi educativi democratici e un modello d'istruzione non incentrati soltanto sulla prestazione, bensì finalizzati a garantire l'equilibrato connubio tra la cura di sé e della propria mente, l'educazione e l'istruzione. Sulla base di un approccio pedagogico di tipo multidisciplinare, oltre che su metodi scientifici e di ricerca in grado di prefigurare (e possibilmente garantire) elevati standard qualitativi nei processi di insegnamento/apprendimento.

Standard elevati da raggiungere già a partire dalla scuola primaria, riconosciuti e *certificati* anche a livello europeo dalle indagini PISA (nelle quali gli studenti finlandesi hanno ottenuto e mantenuto, nel corso degli anni, valutazioni piuttosto alte, superiori alla media europea). L'alta qualità dell'apprendimento e delle prestazioni degli allievi valutati è probabilmente correlata su di un versante alla ricchezza dell'ambiente educativo (scuole ricche di stimoli, dalle elevate cifre pedagogiche e docenti altamente qualificati), oltre a gruppi-classe poco numerosi che consentono ai docenti di monitorare con maggior cura e frequenza gli apprendimenti dei singoli allievi (mediante la *personalizzazione* e l'*individualizzazione*): riuscendo a intervenire tempestivamente e in modo efficace per rispondere agli specifici bisogni formativi dei singoli allievi (proprio in ragione del ridotto numero di allievi per classe). Sull'altro versante, l'alta qualità dell'apprendimento può essere correlata a variabili di tipo socio-economico (e territoriali), considerando la combinazione di più fattori, tra cui l'elevato tasso di ricchezza media pro-capite e le politiche perseguite dal Governo a sostegno di una più ampia scolarizzazione (sussidi, sovvenzioni, borse di studio) di tipo permanente e continuo.

Andiamo ora a rilevare come le "dichiarazioni di principio" enunciate nelle disposizioni legislative finlandesi si traducano negli intenti, che vengono delineati nella Premessa dell'ERP, ove si anticipa che: "Early childhood education lays the foundation for the child's lifelong learning, balanced growth and development, well-being and health. Early childhood educa-

tion provides care, education and instruction and rests on knowledge about children's growth, development and learning based on multidisciplinary knowledge and research and mastery of pedagogical methods. High-quality and accessible early childhood education will be guaranteed to the whole age group" (p. 21).

Tra le finalità pedagogiche essenziali dell'istruzione vengono ribadite le seguenti: lo sviluppo armonico della personalità; solide basi per lo sviluppo del *lifelong learning* e la promozione di un più generale ben-essere psicofisico. In relazione al LL, viene ribadito esplicitamente: "The aim is that early childhood education will create a stronger foundation for a balanced growth and development of the child's personality and skills, abilities and a value basis for lifelong learning and for well-being and health. The early childhood education plays an important part in promoting sociability and in evening out differences in social starting points" (*ivi*, pp. 21-22). Ancora, nel corso del 2012 il Ministero ha previsto alcuni studi esplorativi e sperimentazioni al fine di valutare il grado di fattibilità e di successo dell'ERP, cosicché si è potuto rilevare che attualmente circa il 98% degli aventi diritto usufruisce di servizi prescolastici.

Ebbene, tra le strategie previste per migliorare la qualità dell'istruzione in ogni ordine e grado scolastico, l'ERP prevede un'ulteriore riduzione del numero di alunni per gruppo-classe (*Group sizes to be decreased*), per facilitare la collaborazione, la cooperazione e la sperimentazione di differenti metodi, poiché: "Ensuring sufficiently small teaching groups is an effective way to enhance the quality of instruction and learning outcomes. The group size should be small enough to allow the teacher to monitor and support the pupils' learning and other development, also in collaboration with their families, to promote cooperation between pupils and to apply diverse methods" (*ivi*, p. 26). Questo consentirebbe di seguire meglio anche gli allievi che richiedono un sostegno specifico, essendo portatori di "bisogni speciali".

Ampio spazio è dedicato nell'ERP alla sottolineatura circa l'importanza di uno sviluppo integrale della persona-cittadino/a, pertanto risultano essenziali l'apprendimento del rispetto delle regole e dei diritti umani fondamentali, nonché i principi dell'uguaglianza, della democrazia e dell'accettazione multiculturale. Per tutte queste ragioni è indispensabile che le agenzie formative di ogni ordine e grado promuovano l'accettazione delle differenze e la parità dei diritti tra le persone. Una precisazione d'intenti con scopi dichiaratamente preventivi, in quanto può scongiurare forme precoci di bullismo, di discriminazione e di razzismo. L'ERP prospetta, inoltre, un rafforzamento degli scambi internazionali (in un'ottica di internazionalizzazione) per dare impulso alla cooperazione nei differenti comparti del sistema educativo. Grazie a progetti di ricerca svolti con altri paesi-partner potrà dunque

essere ipotizzato lo sviluppo di apprendimenti e di competenze di tipo globale (da perseguire tramite l'educazione di base e l'educazione permanente o continua<sup>4</sup>.

### **5. Il LL nel curriculum nazionale finlandese: *Finns are active adult learners*<sup>5</sup>**

Nel capitolo intitolato *Adult education and training* del già ricordato ERP (cfr. §§ 140-158, pp. 52-56) si fa esplicito riferimento a un curriculum nazionale che miri a conseguire alti traguardi mediante l'educazione degli adulti e l'aggiornamento permanente. Un obiettivo che sembra ampiamente centrato, se pensiamo che gli adulti finlandesi risultano essere assidui e intraprendenti *learners*: secondo i dati delle indagini dell'UE il 23% dei finlandesi di età compresa tra i 25 e i 64 anni prende parte regolarmente ai programmi di aggiornamento lavorativo-professionale. Un risultato che è in linea con le attente politiche educative nazionali che, peraltro, finanziano varie azioni a favore sia dell'apprendimento in età adulta, sia dell'aggiornamento per gli adulti (in relazione all'aumento delle diverse forme di transizione nel corso della vita lavorativa; all'emergere di nuovi bisogni formativi o per far fronte alle diverse esigenze del mercato del lavoro), oltre a studi e ricerche su queste specifiche tematiche: ben sei solo nell'arco nel 2012. L'assunto di base è che l'educazione degli adulti, l'aggiornamento e l'apprendimento in età adulta giocano un ruolo cruciale nella promozione della cittadinanza attiva, dell'*engagement* e del benessere individuale, come è stato dimostrato dall'ampia indagine su larga scala promossa dal *Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti* (PIAAC dell'OCDE) condotto tra l'autunno del 2011 e la primavera del 2012. I risultati del Report finale hanno messo in evidenza che le competenze-chiave indispensabili agli adulti europei per far fronte ai cambiamenti imposti dalla società della conoscenza sono la *numeracy* e la *literacy* e il *problem-solving* (in ambienti per l'apprendimento che prevedono l'uso di nuove tecnologie informatiche/TIC). L'indagine ha però fornito nuovi interessanti dati anche sul doppio versante della partecipazione civica e dell'impegno lavorativo: entrambi fattori cruciali e decisivi per promuovere il benessere economico e sociale.

Ebbene, alla luce di questi presupposti il Governo finlandese si pone l'obiettivo di raggiungere (entro il 2016) un sensibile aumento della percen-

<sup>4</sup> Tutte le citazioni sono tratte dall'*Education and Research 2011-2016. A development Plan*, Reports of the Ministry of Education and Culture, Helsinki-Finlandia, marzo 2012.

<sup>5</sup> Affermazione tratta dal sopra citato Piano, ovvero l'ERP, p. 53.

tuale di popolazione attiva che partecipi ad azioni di aggiornamento, o di educazione degli adulti: in particolare, persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni, fino a giungere al traguardo dell'80% della popolazione complessiva. Il Governo persegue azioni e politiche volte a monitorare costantemente gli esiti della formazione, cosicché nessuna fascia di popolazione adulta rischi di rimanere esclusa dalla formazione, o dall'aggiornamento. Nell'ERP sono previste ulteriori misure e programmi per rinsaldare i legami col mondo produttivo e l'industria, grazie anche ad una migliore organizzazione e suddivisione delle competenze tra il Ministero dell'educazione e della Cultura, e il Ministero del lavoro e degli affari economici.

Viene riaffermato, inoltre, che migliori opportunità educative e professionali per gli adulti possono essere raggiunte mediante un cambio di paradigma, ovvero sviluppando un sistema formativo che si focalizzi più sulla domanda di formazione individuale (inerente a bisogni specifici e personali) per ottenere esiti e risultati mirati: in termini di chiari ed espliciti *contenuti* e *obiettivi* della formazione permanente. Questa scelta appare cogente soprattutto per incoraggiare le persone meno scolarizzate a partecipare ad azioni di formazione permanente, per raggiungere gruppi minoritari di persone con basse qualifiche, o *drop out* che non hanno ancora completato il percorso formativo dell'obbligo (cfr. §§ 144, 145 e 146). Ciò sarà possibile attraverso un sistema di *crediti* che permetteranno agli adulti di intraprendere percorsi mirati (specifici) per colmare le loro lacune formative; oppure per un aggiornamento che risponda a precisi bisogni formativi di qualificazione (o riqualificazione professionale). Ma come si procede e cosa accade in concreto? Tramite un vero e proprio sistema di *account* formativo vengono erogati percorsi a breve termine, o corsi part-time per offrire un supplemento di qualificazione, oltre a percorsi formativi di più lungo termine, per meglio corrispondere alle esigenze poste dai cambiamenti e dalle trasformazioni in atto nella società e nell'economia nazionale. Questo procedere consente di collegare più saldamente il sistema delle qualificazioni professionali al complesso mondo del lavoro, in un'ottica di rete e di concertazione di un'offerta formativa attenta alle esigenze di tutti gli adulti-lavoratori: offrendo, nondimeno, ampie possibilità di apprendimento a distanza e on-line (mediante il servizio collegato al "Learner's web service" del *Programma SADe*).

L'ERP sottolinea che il sistema formativo nazionale dovrà fornire agli *adult learners* una qualificazione, o un aggiornamento incentrati su *competenze* e precise *abilità* (*competence-based qualifications*, *ivi*, p. 55) anche per rispondere ad alti standard di qualità, come garanzia di un sistema formativo di alta qualità che possa certificare le competenze acquisite (control-

lo della qualità e certificazione dei sistemi formativi che erogano formazione professionale e permanente, cfr. §§ 147-150).

Concludendo, viene ribadito che l'obiettivo dell'ERP - per quanto concerne l'educazione degli adulti e permanente - è lo sviluppo di un network a libera offerta caratterizzato da centri e agenzie formative che erogano proposte educative rivolte agli adulti. Lo scopo consiste nel promuovere, rendere fruibile e accessibile un'educazione permanente diffusa e più equa, all'interno di un'ampia gamma di proposte e azioni coerenti, in rete. Il che significa, in ultima analisi, favorire la cittadinanza attiva a partire dai principi del LL, ossia promuovere uno sviluppo della persona di tipo globale, versatile e flessibile, coniugando il ben-essere personale a quello sociale. E in direzione democratica, verso la realizzazione della pluralità dei punti di vista e di uno sviluppo sostenibile, aperto al multiculturalismo e all'internazionalizzazione (cfr. §§ 157-158). Il Ministero dell'educazione e della cultura finlandese ha già avviato un programma di definizione strutturale di *centri per l'educazione* (di piccole e medie dimensioni, anche a livello regionale, a partire dal triennio 2009-2012) allo scopo di mettere a sistema (e poi a regime) un network di qualificazione e di certificazione delle competenze, in grado di offrire un'ampia gamma di servizi di alta qualità e, a un tempo, di garantire alti standard in termini di risultati (*outcomes*) al maggior numero possibile di adulti. Si tratta di un'interessante progettazione ed efficace erogazione dell'offerta formativa secondo *learning outcomes*, supportata da un costante monitoraggio della *qualità*, a garanzia dell'offerta stessa.

#### **Bibliografia di riferimento**

- Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano, Guerini Studio, 2002
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2002
- Id., *L'etica in un mondo di consumatori*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962
- Id., *Educazione alla pace*, in *Aidea Notizie*, Bollettino dell'Associazione Italiana di Educazione degli Adulti, 1, n. 1, Quartu S. Elena, 1983, p. 3
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997 (Cambridge, Mass., 1996)
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000 (1916)
- Dewey J., *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (1938)
- Faure E., *Learning to be. The World of Education today and tomorrow*, Paris, Unesco, 1972

- Federighi P. (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, Firenze, I Quaderni di Eurydice, 2000
- Gallerani M., *L'abitare etico*, Napoli, Loffredo, 2011a
- Id., *L'educazione degli adulti tra educabilità, emancipazione e partecipazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011b, pp. 75-106
- Id., *Prossimità inattuale*, Milano, FrancoAngeli, 2012
- Id., *Postfazione*, in G. Wallnöfer, F. Frabboni (a cura di), *La scuola europea tra istruzione ed educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 131-147
- Lindeman E.C., *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic, 1926
- Mariani A.M., Santerini M. (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003
- Ministry of Education and Culture (ed.), *Education and Research 2011-2016. A development Plan*, Reports of the Ministry of Education and Culture, Helsinki, marzo 2012
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla cultura del PIL*, Bologna, il Mulino, 2012
- Rossi B., *Pedagogia della felicità*, Milano, FrancoAngeli, 2012
- Rubenson K. (Ed.), *Adult learning and education*, Oxford, Academic Press, 2010
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza libertà*, Milano, Mondadori, 2000
- UNESCO, *Liens entre les initiatives globales en matière d'éducation. L'éducation pour le développement durable en action*, Dossier technique n. 1, Paris, Unesco, 2005
- Yeaxlee B., *Lifelong Education*, London, Cassell, 1929.

### **Sitografia**

[www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum](http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum)  
[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)  
[www.cedefop.europa.eu/etv/Information\\_resources/NationalVet/The\\_matic](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/The_matic)  
[www.etf.europa.eu](http://www.etf.europa.eu)  
[www.studyinsweden.se](http://www.studyinsweden.se)  
[www.minedu.fi](http://www.minedu.fi)