

Povert  educative, sviluppo sostenibile ed educazione informale degli adulti.

Educational Poverty, Sustainable Development and Informal Adult Education.

Rosa Cera, Universit  degli Studi di Foggia.

ABSTRACT ITALIANO

La presente indagine teorica intende, in primo luogo, analizzare le condizioni di povert  educative, per poi indagare il rapporto tra povert , educazione degli adulti e sviluppo sostenibile. In particolare, sono state oggetto di riflessione le ricadute dell'apprendimento informale nella riduzione della povert , secondo l'approccio trasformativo e trasmissivo, basati rispettivamente su due differenti visioni: ecocentrica e antropocentrica.

Dell'apprendimento informale sono state prese in considerazione alcune disposizioni e raccomandazioni europee volte al riconoscimento delle competenze acquisite secondo modalit  non formali e in luoghi non sempre istituzionali. Inoltre, l'educazione allo sviluppo sostenibile   considerata come veicolo atto alla trasmissione di valori, conoscenze e abilit  fondate sulle nozioni dei diritti umani, della giustizia sociale, della diversit  e dell'uguaglianza di genere, e quindi alla riduzione della povert .

ENGLISH ABSTRACT

This theoretical investigation aims, first, to analyze the conditions of educational poverty, and then to investigate the relationship between poverty, adult education and sustainable development. In particular, the effects of informal learning in poverty reduction were investigated, according to the transformational and transmissive approach, based on two different visions: ecocentric and anthropocentric.

Some European recommendations have been analyzed regarding informal learning aimed at the recognition of skills and competences acquired in informal and non-institutional ways. Furthermore, education for sustainable development is considered as a vehicle for the transmission of values, knowledge and abilities based on the notions of human rights, social justice, diversity and gender equality, and therefore to the reduction of poverty.

Le povert  educative

Secondo la teoria del capitale umano, la povert    il risultato dell'assenza di adeguate competenze personali, dovuta alla mancanza di un livello sufficiente d'istruzione, di formazione professionale, e di abilit  lavorative (Quintini, 2011). Non tutti gli economisti sembrano, per , condividere la teoria del capitale umano, in quanto troppo orientata alle esigenze del mercato del lavoro, e troppo poco attenta alle variabili che strutturano la domanda di lavoro, come le esigenze dei lavoratori e le mansioni del lavoro stesso (Desjardins & Rubenson, 2011).

Così come interpretata negli anni, la teoria di capitale umano sembra essere strettamente legata alla qualità delle prestazioni del soggetto sul mercato del lavoro e al relativo salario. In questo modo, sarebbe quindi sufficiente garantire adeguati livelli d'istruzione e di formazione per evitare ogni forma di povertà. Questo potrebbe risultare, solo in parte, comprensibile, in quanto le forme di povertà sono innumerevoli e non sempre legate a fattori esclusivamente economici, esistono povertà causate da estreme solitudini, povertà emotive, sentimentali e umane. La povertà affonda le proprie radici lì dove spesso manca l'equità, la giustizia e dilagano le disuguaglianze sociali, sovente dovute all'assenza di adeguate iniziative educative rivolte agli adulti. In molti paesi, considerati "in via di sviluppo", continua infatti a esserci comunque un'assoluta povertà a causa di un mancato equilibrio tra equità e sviluppo. L'equità non consiste solo nel garantire a tutti uguali possibilità di accesso all'educazione e al mercato del lavoro, ma è anche un ideale oggettivo per cui i risultati dipendono dallo sforzo personale di ognuno, dalle sue scelte piuttosto che da caratteristiche come l'etnia o le condizioni socio-economiche (Roche, 2016).

Nonostante negli ultimi anni sia cresciuta la partecipazione degli adulti alle attività educative, il divario tra i gruppi socioeconomici che partecipano alla formazione e coloro che la rifiutano continua a essere molto elevato. Variabili come l'età, il background familiare e il livello d'istruzione influenzano di certo la disparità nella partecipazione alla formazione, oltre ad esserci anche una notevole differenza nella qualità dell'offerta formativa erogata nei diversi paesi (Roosmaa & Saar, 2012). In realtà, se l'obiettivo dell'educazione degli adulti è di rendere l'apprendimento accessibile a tutti, diventa allora necessario conoscere gli ostacoli che impediscono di continuare ad apprendere. Diversi sono gli studi che indagano sulle barriere che influenzano negativamente la partecipazione (Schröder, 2013), scarsi invece sono gli studi che documentano le motivazioni di quanti non hanno mai voluto partecipare ad alcuna iniziativa educativa. La conoscenza delle motivazioni che ostacolano la partecipazione degli adulti alle iniziative educative potrebbe, ad esempio, contribuire a una maggiore comprensione riguardo alle iniziative da intraprendere, al fine di migliorare non solo l'organizzazione dei percorsi educativi, ma anche di pianificarli secondo principi che sono maggiormente rispondenti ai bisogni educativi degli adulti stessi. A volte, le motivazioni potrebbero non riguardare solo l'efficacia e l'equa distribuzione dell'offerta educativa sul territorio ma, motivazioni di carattere più intrinseco, la cui conoscenza richiederebbe una maggiore analisi e interpretazione della dimensione introspettiva del mondo apprenditivo degli adulti.

L'Unione Europea si è più volte occupata, attraverso la strategia di Lisbona (European Commission, 2010) e l'agenda per l'Europa 2020 (European Commission, 2014a), di educazione degli adulti, sembra però non aver mai posto adeguata attenzione alle disuguaglianze sociali e alle barriere che impediscono l'apprendimento. Rendere l'apprendimento accessibile a tutti, significa, infatti, fare in modo che chiunque e in particolare i soggetti più fragili, come ad esempio gli anziani, gli immigrati o i lavoratori con scarse qualifiche, possano trarre benefici dall'apprendimento senza necessariamente dover superare ostacoli insormontabili (OECD, 2013). L'equità, la ricchezza e la giustizia sociale possono, quindi, essere assicurate non solo garantendo a tutti la possibilità di

frequentare le scuole di primo e secondo grado (Day, Hinterland, Myers, Gupta, Harris, & Konty, 2016; Kotok, Frankenberg, Schafft, Mann, & Fuller, 2017; McKinney, 2014), ma anche attraverso un'educazione degli adulti aperta a tutti. L'attenzione delle politiche europee sembra, però, essere concentrata soprattutto nel ridurre gli ostacoli all'apprendimento per gli adulti più giovani (programma di valutazione degli studenti PISA; European Commission, 2014b in cui si auspica di offrire opportunità ai gruppi più svantaggiati), come ad esempio i laureati, dimenticando di riservare uguali attenzioni all'educazione degli adulti meno giovani.

Le iniziative educative rivolte ai meno giovani genererebbero, invece, una riduzione della povertà, in due diversi modi: in primo luogo, promuovendo l'organizzazione e la gestione locale della formazione; in secondo luogo, favorendo la "formazione continua per l'economia della conoscenza", migliorando così le competenze della forza lavoro (Easton, Sidikon, & Crouch, 2005). L'educazione degli adulti, attraverso la diffusione di valori come quelli della pace, della fratellanza, della salute e dello sviluppo sostenibile, può quindi contribuire in modo considerevole alla riduzione delle condizioni più estreme della povertà.

Il rapporto tra povertà e sviluppo sostenibile

La comprensione del rapporto tra povertà e sviluppo sostenibile implica necessariamente la conoscenza delle filosofie su cui si basa il concetto di sostenibilità. Le correnti filosofiche radicali e conservatrici hanno, ad esempio, interpretato il concetto di sviluppo sostenibile in due modi completamente differenti (Griswold, 2017). La corrente radicale ritiene che il concetto di sostenibilità si basi su alcuni principi come la protezione dell'ambiente, l'equità, la conoscenza delle problematiche territoriali locali e il rapporto tra problemi ambientali, sociali ed economici. La corrente conservatrice sostiene, invece, i principi della conservazione dell'ambiente e considera la sostenibilità un problema soprattutto ambientale e non economico e sociale. I due differenti modi di intendere lo sviluppo sostenibile, corrispondono ad altri due diversi modi di pensare l'educazione alla sostenibilità. McKeown (2006) ritiene, ad esempio, che educare alla sostenibilità significhi migliorare l'istruzione di base e riorientarla verso le tematiche dello sviluppo sostenibile; Jaime Cloud (Cloud Institute for Sustainability Education, 2009) sostiene, invece, che l'educazione sostenibile aiuti le persone a essere quel tanto flessibile e saggia da contribuire così alla rigenerazione dei sistemi fisici e sociali da cui loro stesse dipendono. In altre parole, il concetto di educazione alla sostenibilità di McKeown corrisponde a una visione antropocentrica, secondo cui l'ambiente è una risorsa naturale, basata esclusivamente sui bisogni dell'umanità; Cloud sembra, invece, avere una visione ecocentrica, secondo cui l'ambiente è costituito anche da specie non umana e possiede una propria entità (Kopnina, 2012). Queste due differenti visioni dell'ambiente traggono alimento da correnti filosofiche diverse che sono, poi, alla base degli approcci educativi. In particolare nell'educazione degli adulti, gli approcci utilizzati per educare alla sostenibilità possono essere trasmissivi o trasformativi: l'approccio trasmissivo, basato su una visione antropocentrica, considera l'ambiente come un problema da risolvere e l'economia e le

questioni sociali sono fra loro slegate (Rathzel & Uzell, 2009); l'approccio trasformativo indaga, invece, le problematiche ambientali all'interno di contesti sociali ed economici (Jickling & Wals, 2008). Un esempio di educazione trasformativa è presente in San Paolo, Brasile, dove alcuni brasiliani poveri ed emarginati, impiegati nell'industria del riciclaggio per emergere dall'emarginazione hanno organizzato mostre artistiche di riciclaggio. Le mostre sono servite per esporre l'estrema povertà in cui vivevano gli operai del riciclo, le loro difficili condizioni di lavoro e la loro lotta per una maggiore inclusione sociale. In questo modo, gli operai sono riusciti a dare un effetto visibile alla loro povertà, attirando l'attenzione pubblica e migliorando così la propria condizione economica (de Oliveira Jayme, Monk, & Tremblay, 2016). Questo esempio mette in luce lo stretto legame tra coscienza ecologica, arte, economia, inclusione sociale e povertà, un legame che l'educazione degli adulti non può certamente ignorare (Milana, Rasmussen, & Holford, 2014). Negli anni, abbiamo invece assistito a sempre più frequenti divergenze tra l'orizzonte teorico e l'attività dei movimenti ambientalisti, le quali necessiterebbero di essere sottoposte al vaglio di una vigile ermeneutica pedagogica (Malavasi, 2007; 2014), in modo da poter riflettere oggettivamente su come preservare la bellezza del pianeta e allo stesso tempo favorire uno sviluppo socio-economico delle nazioni. L'obiettivo dell'educazione degli adulti sostenibile è, quindi, quello di educare una cittadinanza che sia in grado di preservare le bellezze naturali del paese e allo stesso tempo di ri-creare il mondo, al fine di garantire una vita sana, equa e giusta per tutti (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017). Ciononostante, l'attenzione dei legislatori e dei governi continua a essere concentrata sulla pianificazione di programmi destinati esclusivamente alle scuole (Ghadai, 2016; Simovska & McNamara, 2015), trascurando l'apporto che l'educazione ambientale degli adulti può dare alla riduzione della povertà. L'innalzamento del livello d'istruzione degli adulti unitamente a una loro maggiore capacità nell'acquisizione di specifiche competenze sembra, infatti, contribuire a uno sviluppo economico che si armonizza con quello sostenibile. Lo sviluppo sostenibile dipende, quindi, anche dal comportamento degli adulti, e dalla loro capacità di rendersi autonomi nell'apprendimento (di imparare a imparare), in modo da acquisire sempre nuove conoscenze e competenze utili allo sviluppo socio-economico, politico e ambientale del proprio Paese. L'equità, lo sviluppo sociale, l'approccio inclusivo, l'armonico sviluppo umano e la cooperazione sono, infatti, i principi fondamentali su cui si basa il concetto di sviluppo sostenibile (Abraham, 2012).

Al fine di rendere lo sviluppo delle città sostenibile e orientato alla riduzione delle condizioni di povertà sarebbe utile, ad esempio, progettare interventi di riqualificazione urbana e d'inclusione sociale partendo proprio dalle periferie, in quanto luoghi emblematici del disagio socio-economico. Un tipo di riqualificazione che dovrebbe partire dal basso, coinvolgendo gli adulti nel proprio processo di cambiamento, nessuno più di loro potrebbe, infatti, conoscere meglio i bisogni e i problemi del proprio territorio. In questo modo, gli adulti avrebbero la possibilità non solo di sentirsi ascoltati, recuperando così una maggiore autostima, ma anche di partecipare alle decisioni riguardanti la propria vita, la propria educazione e la sostenibilità economica-ambientale della propria zona.

Questo modo di procedere, non solo motiverebbe gli adulti al cambiamento ma, li coinvolgerebbe in percorsi di educazione informale e non formale.

Nell'ambito della letteratura dell'educazione ambientale degli adulti, alcuni studiosi ritengono che tra le diverse forme di apprendimento, quello informale svolga un ruolo cruciale nell'acquisizione di conoscenze e competenze utili per vincere la povertà e vivere nel mondo in armonia con la natura (Bull, 2013; Moyer & Sinclair, 2016).

L'educazione informale per la povertà e la sostenibilità

L'educazione informale non è mai organizzata, non è istituzionale e non ha un obiettivo stabilito in termini di esito di apprendimento, e non è neanche diretta dal docente. L'OECD (2015) la definisce come "apprendere per esperienza" o semplicemente "esperienza".

L'attenzione che l'Unione europea ha riservato, negli ultimi anni, all'educazione degli adulti non ha però riguardato la dimensione informale dell'apprendimento (Bonnafoos, 2014; Holford, Milana, & Mohorcic-Spolar, 2014). Il motivo della scarsa attenzione è da ricercarsi nel tipo di abilità che questo genere di educazione trasmette, abilità spesso considerate poco adattabili e scarsamente riconosciute dal mondo del lavoro e dai sistemi d'istruzione in generale. Preso atto dell'errore compiuto negli anni passati, l'Unione Europea ha voluto, solo recentemente, suggerire ai sistemi d'istruzione e formazione di convalidare le competenze acquisite attraverso l'educazione sia non formale che informale, in modo da rendere possibile la mobilità a fini professionali e di apprendimento da uno Stato all'altro, gestire al meglio lo squilibrio presente sul mercato del lavoro europeo e rispondere più efficacemente alle esigenze personali dei cittadini e della società nel suo insieme (European Commission, 2017). Inoltre, l'UNESCO ha fornito delle indicazioni su come riconoscere, accreditare e validare le competenze acquisite attraverso l'apprendimento informale (Singh, 2015). Diversi sono stati, quindi, negli anni i progetti di natura transnazionale e internazionale, condotti da organismi internazionali, finalizzati al riconoscimento del valore dell'apprendimento non formale e informale (OECD, 2007; OECD, 2010). Ciononostante, in molti paesi persiste ancora la mancanza di volontà nel riconoscimento delle abilità acquisite attraverso l'educazione informale per l'accesso ai sistemi d'istruzione e al mondo del lavoro (European Commission, 2016). Alcuni paesi come l'Africa, l'Asia orientale e il Sud-Est asiatico hanno, invece, già da tempo attribuito lo stesso valore all'educazione informale come a quella formale (Yang, 2015). In Australia, le politiche governative hanno, ad esempio, riconosciuto la validità dell'educazione informale, in modo da ampliare le competenze dei lavoratori/lavoratrici e cercare così di risolvere il problema della disoccupazione (Cameron & Harrison, 2012). Le condizioni di casualità che contraddistinguono l'apprendimento informale favoriscono, infatti, l'acquisizione di competenze riflessive, considerate essenziali nella ricerca di soluzioni di problemi legati alla povertà, generando così benessere economico e coesione sociale (European Commission, 2014c).

In particolare, i beneficiari dell'educazione informale sembrano essere proprio le persone più bisognose, come ad esempio gli immigrati, che in modo informale possono

acquisire specifiche competenze, come quelle civiche o linguistiche, in modo da raggiungere così una maggiore inclusione sia sociale che lavorativa. Per questa ragione, l'educazione alla cittadinanza globale (ECG) e l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) sono gli obiettivi prioritari dell'agenda post-2015 condivisi dalla comunità internazionale riunitasi in Corea nel 2015. L'ECG e l'ESS, attraverso forme di apprendimento informale, trasmettono valori, conoscenze e abilità fondate sulle nozioni dei diritti umani, della giustizia sociale, della diversità, dell'uguaglianza di genere e dello sviluppo sostenibile (Bourn, 2014). In particolare, l'ESS potrebbe sembrare occuparsi solo di problematiche inerenti l'ambiente in generale, ma in realtà comprende molte altre aree definite "educazioni aggettivali" come la riduzione della povertà, i diritti umani, l'etica, la giustizia, la pace, la democrazia, la governance e la responsabilità sociale (Fricke, Gathercole, & Skinner, 2015).

Un progetto di educazione allo sviluppo sostenibile con ricadute positive sulla povertà dovrebbe porre maggiore attenzione agli eventi biografici negativi di quanti vivono in estrema povertà e marginalità sociale: anziani, padri separati, giovani senza famiglia, migranti che fuggono dalle guerre, persone deboli e affette da malattie fisiche, mentali o con problemi di dipendenza. Considerata l'eterogeneità dei soggetti bisognosi che vivono in condizioni di estrema povertà, i progetti di educazione allo sviluppo sostenibile necessitano di essere il più possibile inclusivi e comprensivi di ogni forma di disagio. Attraverso le biografie negative e la narrazione, l'adulto aiuta gli altri a comprendere la sua vita e lui stesso si pone nelle condizioni di riprogettare e riconfigurare il proprio percorso di vita (Batini, Del Sarto, 2005).

Conclusioni

Nel perseguire l'obiettivo dell'indagine teorica, finalizzata ad analizzare le povertà educative e a individuare i rapporti tra l'educazione informale degli adulti, la povertà e lo sviluppo sostenibile, è stato possibile imbattersi in un numero elevato di ricerche condotte in ambito scolastico (Adam, Adom, & Bediako, 2016; Kelly-Williams, Berson, & Berson, 2017) e di contro in un numero esiguo di ricerche effettuate nel campo dell'educazione degli adulti. Alcuni studiosi (Adedokun & Oluwagbohunmi, 2015) hanno, ad esempio, indagato come il popolo nigeriano affronta la povertà, suggerendo così una serie di programmi finalizzati all'acquisizione di competenze civiche e nel campo della sostenibilità ambientale. Il tipo di educazione degli adulti suggerito dagli studiosi è di tipo informale e include percorsi di formazione finalizzati all'acquisizione di competenze nella coltivazione dei campi, secondo moderne tecniche di agricoltura di sussistenza e di sostenibilità. Oltre ai percorsi educativi orientati alla sostenibilità, gli studiosi suggeriscono percorsi di educazione alla salute, finalizzati all'acquisizione di abilità nel prendersi cura di se stessi e degli altri, contribuendo così al miglioramento della qualità di vita del popolo nigeriano. La lotta alla povertà dovrebbe, quindi, basarsi su due importanti elementi: l'ambiente e la salute; una maggiore consapevolezza dei problemi delle sfide ambientali e della povertà comporta, pertanto, la presa d'atto dell'importante ruolo svolto dall'educazione ambientale e dall'apprendimento globale, costantemente

orientati verso una maggiore sostenibilità. L'obiettivo 4 del programma delle Nazioni Unite ("Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals", 2014) è infatti quello di garantire un'educazione equa e di qualità e di stimolare l'apprendimento per tutta la vita, al fine di promuovere stili di vita più salutari e orientati al benessere ambientale.

Bibliografia

- Abraham, N.M. (2012). Towards sustainable national development through well managed early childhood education. *World Journal of Education*, 2(3), 43-48. doi:10.5430/wje.v2n3p43
- Adam, S., Adom, D., & Bediako, A.B. (2016). The Major Factors That Influence Basic School Dropout in Rural Ghana: The Case of Asunafo South District in the Brong Ahafo Region of Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 1-8. Disponibile da <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/33548/34489>
- Adedokun, M.O., & Oluwagbohunmi, M.F. (2015). Capacity Building through Adult Education Programmes for Poverty Aleviation in Nigerian Communities. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(7), 259-264. Disponibile da <http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/Capacity%20Building%20through%20Adult%20Education%20Programmes.pdf>
- Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Bonnafous, L. (2014). Trans-nationalization of educational policy making: From European innovation projects in adult education to an emerging European space for lifelong learning: What model for the European vocational education and training policy? *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 393-410. doi.org/10.1080/02601370.2014.891888
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Development Education: a pedagogy for global social justice*. London: Routledge.
- Bull, M. (2013). Transformative Sustainability Learning: Cultivating a Tree-Planting Ethos in Western Kenya. *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(1), 5-21. doi.org/10.1177/0973408213495599
- Cameron, R., & Harrison, J.L. (2012). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 277-309. Disponibile da <http://hdl.voced.edu.au/10707/223103>
- Cloud Institute for Sustainability Education. (2009). *What is education for sustainability (Efs)?* Disponibile da <http://cloudinstitute.org/our-approach/>.
- Day, S.E., Hinterland, K., Myers, C., Gupta, L., Harris, T.G., & Konty, K.J. (2016). A School-Level Proxy Measure for Individual-level Poverty Using School-Level Eligibility for Free and Reduced-Price Meals. *Journal of School Health*, 86(3), 204-214. doi: 10.1111/josh.12371.
- de Oliveira, J.B., Monk, D., & Tremblay, C. (2016). Recycling Stories: Lessons from Community Arts-Based Process and Exhibition in Brazil. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(2), 216-232. doi.org/10.1177/1477971416672324
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2011). *An analysis of skill mismatch using direct measures of skills* (NBER Working Paper 63). Paris, France: OECD. doi.org/10.1787/5kg3nh9h52g5-en
- Easton, P., Sidikon, M., & Crouch, L. (2005). Adult Education and Poverty Reduction: consolidating the Link. In J. Preece & M. Singh (cur.), *Adult Learning and Poverty Reduction* (pp. 14-16). Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- European Commission. (2010). *Lisbon Strategy evaluation document*. Disponibile da <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2010/EN/SEC-2010-114-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>

- European Commission. (2014a). *Taking stock of the Europe 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52014DC0130>
- European Commission. (2014b). *Promoting Adult Learning*. Disponibile da https://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_it
- European Commission. (2014c). *Benefits of lifelong learning in Europe: Main results of the BeLL-project*. Disponibile da <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>
- European Commission. (2016). *Structural Indicators on Higher Education in Europe*. Disponibile da https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/b/bb/205_EN_JAF_2016.pdf
- European Commission. (2017). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Disponibile da <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2017-0217+0+DOC+XML+V0//IT>
- Fricke, H.G., Gathercole, C., & Skinner, A. (2015). *Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to the Debate*. Brussels: DEEEP. Disponibile da <http://library.deeep.org/record/1021/files/DEEEP-GUIDE-2015-004.pdf>
- Ghadai, S.K. (2016). Inclusive & Quality Education for Tribals: Case Study KISS (Odisha). *Journal of Education and Practice*, 7(28), 90-95. Disponibile da <https://ssrn.com/abstract=2900011>
- Griswold, W. (2017). Sustainability, Ecojustice, and Adult Education. *New direction for adult and continuing education*, 153, 7-15. doi: 10.1002/ace.
- Holford, J., Milana, M., & Mohorcic-Spolar, V. (2014). Adult and lifelong education: The European Union, its member states and the world. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 267-274. doi.org/10.1080/02601370.2014.911518
- Jickling, B., & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. doi: 10.1080/00220270701684667
- Kelly-Williams, S., Berson, I.R., Berson, M.J. (2017). Tablet Nuff but Life Still Rough: Technology for Early Childhood Sustainable Development in Jamaica. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(1), 5-18. doi.org/10.1515/dcse-2017-0001
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn from “environment” in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717. doi.org/10.1080/13504622.2012.658028
- Kotok, S., Frankenberg, E., Schafft, K.A., Mann, B.A., & Fuller, E.J. (2017). School Choice, Racial Segregation, and Poverty Concentration: Evidence from Pennsylvania Charter School Transfers. *Educational Policy*, 31(4), 415-447. doi.org/10.1177/0895904815604112
- Iavarone, M.L., Malavasi, P., Orefice, P., Pinto Minerva, F. (cur.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola Editrice.
- McKeown, R. (2006). Education for sustainable development toolkit. *Learning and Training Tools*, 1, UNESCO Education Sector: Paris. Disponibile da <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf>

- McKinney, S. (2014). The Relationship of Child Poverty to School Education. *Improving Schools*, 17(3), 203-216. doi.org/10.1177/1365480214553742
- Milana, M., Rasmussen, P., & Holford, J. (2014). Public Policy and the 'Sustainability' of Adult Education. *Encyclopaideia*, XVIII(40), 3-13. doi: 10.6092/issn.1825-8670/4658.
- Moyer, J.M., & Sinclair, A.J. (2016). Stoking the dialog on the domains of transformative learning theory: Insights from research with faith-based organizations in Kenya. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 39-56. doi.org/10.1177/0741713615610625
- OECD. (2007). *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning*. Disponibile da <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/qualificationssystemsbriidgetolifelonglearning.htm>
- OECD. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. Disponibile da <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/recognisingnon-formalandinformallearningoutcomespoliciesandpractices.htm>
- OECD (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. doi.org/10.1787/9789264204256-en
- OECD. (2015). *Recognition of Non-formal and Informal Learning*. Disponibile da <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
- Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals: Report. (2014). Disponibile da <https://sustainabledevelopment.un.org/owg.html>
- Quintini, G. (2011). *Over-qualified or under-skilled: A review of existing literature*. (NBER Working Paper 121). Paris, France: OECD. doi.org/10.1787/5kg58j9d7b6d-en
- Rathzel, N., & Uzell, D. (2009). Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality. *Environmental Education Research*, 15(3), 263-277. doi.org/10.1080/13504620802567015
- Structural Indicators on Higher Education in Europe: Report. (2016, November). Disponibile da https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/b/bb/205_EN_JAF_2016.pdf
- Roche, S. (2016). Education for all: Exploring the principle and process of inclusive education. *International Review Education*, 62, 131-137. doi: 10.1007/s11159-016-9556-7.
- Roosmaa, E-L., & Saar, E. (2012). Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: Demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, 31, 477-501. doi.org/10.1080/02601370.2012.689376
- Schröder, M. (2013). *Integrating varieties of capitalism and welfare state research. A unified typology of capitalisms*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Simovska, V., & McNamara, P.M. (cur). (2015). *Schools for Health and Sustainability. Theory, Research and Practice*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9171-7-1
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning* (Vol. 21). Springer: UNESCO Institute for Lifelong Learning. doi: 10.1007/978-3-319-15278-3_1.
- Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponibile da <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>