

*Educazione degli adulti e sostenibilità: una presa in carico tra teorie, politiche e pratiche formative**

Gina Chianese**, Elena Marescotti***

Riassunto

L'articolo affronta il tema della sostenibilità – che con l'Agenda 2030 si è imposto a una attenzione politica, sociale e culturale estesa e pervasiva – in relazione al significato, alle finalità e alle progettualità intitolate all'educazione degli adulti. La valenza e le implicazioni formative della sostenibilità, infatti, sono evidentissime sia nei diversi documenti programmatici sovranazionali qui presi in esame sia sul piano di una teoria dell'educazione che ravvisa nella dignità, nell'inclusione, nell'equità, nella cura e nella cittadinanza partecipativa i suoi principi fondamentali. Ne sortisce la curvatura necessariamente olistica, relazionale, esistenziale e sociale dell'educazione degli adulti, la sua caratterizzazione critica, riflessiva e trasformativa e, di conseguenza, un'assunzione sostanziale e permanente del paradigma della sostenibilità.

Parole-chiave: apprendimento permanente; sostenibilità; CONFINTEA VII; European Association for the Education of Adults (EAEA); competenze verdi.

Adult education and sustainability: taking charge between theories, policies and educational practices

Abstract

Through the 2030 Agenda, the hot topic of sustainability has captured a widespread and pervasive political, social, and cultural attention. This article deals with the concept of sustainability in relation to the meaning, aims and projects in the field of adult learning and education. In fact, the educational role and implications of sustainability are very evident in several documents by supranational organizations that are examined here, and on a theoretical level. In particular, we are referring to a theory of education that recognizes its fundamental principles in dignity, inclusion,

* Il lavoro è il frutto del lavoro congiunto delle due autrici; tuttavia a Elena Marescotti è da attribuire la stesura del primo e del quarto paragrafo, a Gina Chianese quella del secondo e del terzo paragrafo.

** Università degli Studi di Trieste (Italy).

*** Università degli Studi di Ferrara (Italy).

equity, care and engaged citizenship. All this highlights the holistic, relational, existential, and social dimension of adult learning and education, which is characterized as critical, reflective and transformative and, consequently, we conclude with a substantial and permanent assumption of the sustainability paradigm.

Keywords: *lifelong learning; sustainability; CONFINTEA VII; European Association for the Education of Adults (EAEA); green competences.*

Bisognerebbe che il bell'articolo 3 della nostra Costituzione non servisse solo per farci dei commenti giuridici, non fosse tenuto a mente soltanto da pochi pazzi malinconici, ma diventasse punto di riferimento costante della nostra vita sociale e delle nostre istituzioni. Perché certamente tra gli ostacoli più terribili (perché più occulto e occultato) che limitano la possibilità di partecipare alla vita nazionale, e che sarebbe compito della Repubblica rimuovere, sta e primeggia l'incapacità di controllare la comunicazione scritta, di accedere pienamente alle informazioni necessarie per vivere e, a volte, sopravvivere, dunque di costruirsi un adeguato corredo critico e una reale capacità di comprensione e controllo di ciò che ci sta intorno. Senza alfabeto niente democrazia. Senza alfabeto solo sottosviluppo (De Mauro, _epub_CC-15).

I. LA “SCOPERTA” DELLA SOSTENIBILITÀ: IMPLICAZIONI TEORICHE E INDOTTI OPERATIVI PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Com'è noto, con la pubblicazione di *Our Common Future* (1987), detto anche Rapporto Brundtland, dal nome della Presidente della Commissione che lo elaborò, si afferma la nozione di *sviluppo sostenibile* e, di qui, il termine *sostenibilità* farà il suo progressivo ingresso anche nel lessico pedagogico. In principio timidamente – le aggettivazioni *ambientale* ed *ecologica* sono rimaste a lungo in uso, prima di essere affiancate e oggi giorno ormai quasi del tutto soppiantate dalla locuzione *educazione alla sostenibilità* – poi, appunto, in maniera preponderante, con una decisiva accelerazione dal 2016, quando prese avvio ufficiale il programma d'azione dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

Gli addetti ai lavori sanno bene che non sono espressioni sinonimiche: *educazione ambientale*, *educazione ecologica* ed *educazione alla sostenibilità* evidenziano, ognuna, curvature e accenti differenti circa le finalità, i contenuti e i metodi del processo educativo declinato in relazione alla questione cui si riferiscono; tuttavia, è corretto dire che tutte e tre si giustificano – nella teoria e nella prassi – alla luce di una precisa presa di coscienza e di una conseguente assunzione di responsabilità che investono prioritariamente l'ambito formativo. Eppure, per molto tempo, ci si è limitati ad attività didattiche estemporanee, opzionali, riduttive e – ci sembra di poterlo affermare con sicurezza – solo di recente la ‘scoperta’ della sostenibilità ha costituito un punto di svolta, e non solo per il passaggio dall'occasionalità/

opzionalità alla regolarità/prescrittività con cui essa ricorre nelle progettualità e nelle pratiche formative. Un punto di svolta

per recuperare e sviluppare in tutta l'ampiezza 'possibile' la dimensione emancipante di ogni progetto educativo, quell'addivenire dell'umano che attraversa sul piano simbolico e materiale ogni istanza trasformativa, e che nella cifra etica della scelta offre una chiave per la costruzione di un futuro sostenibile (Grange, 2018: 29-30).

Particolarmente degno di nota, infatti, riteniamo sia il fatto che mentre l'*educazione ambientale* è stata prevalentemente esperita nei contesti scolastici o, comunque, in riferimento alla popolazione scolastica ('gli adulti di domani'), con l'*educazione alla sostenibilità* si è passati al coinvolgimento di tutte le stagioni della vita e, massimamente, della popolazione adulta ('di oggi').

Un passaggio sicuramente sollecitato, sul piano teorico, anche dalla nozione di *educazione ecologica* – nel senso di filosofia profonda dell'abitare il mondo (Mortari, 2020) – per il quale però a essere determinanti riteniamo sia stati proprio il Rapporto Brundtland, prima, e l'Agenda 2030, poi. Il primo per aver collegato il perseguimento dello sviluppo sostenibile tanto al consolidamento del multilateralismo e della cooperazione internazionale quanto, soprattutto, alla necessità di nuovi attori: non solo governi o istituzioni ufficiali, ma anche organizzazioni non governative, istituti di istruzione secondaria e accademica, la comunità scientifica, gruppi di cittadini (Nespor, 2020: 100). La seconda per l'esplicita interconnessione tra i 17 obiettivi posti che nell'assetto formativo globale (tale da includere le dimensioni del formale, non formale, informale in prospettiva *lifelong, lifewide e lifedeep*) trovano una dimensione di intervento di cruciale rilevanza (perché *strategica*, nella più autentica accezione del termine: ossia tale da impiegare risorse ed energie in quanto volta a conseguire con efficacia un determinato fine).

Gli adulti divengono così *necessariamente* i destinatari o, meglio, i protagonisti di un'*educazione alla sostenibilità* che, capillarmente e permanentemente, deve riguardare sia i contesti del loro sviluppo personale, professionale, sociale (quindi gli enti preposti ai percorsi formativi in senso stretto, ma anche i luoghi del lavoro e del tempo libero) sia i ruoli che, in quanto adulti, incarnano e agiscono (in quanto cittadini, consumatori, lavoratori, decisori politici, *opinion leader* ecc.); senza tralasciare, infine, la funzione esemplare (in un senso o nell'altro, come modelli positivi o negativi) che comunque ricoprono nei confronti delle giovani generazioni.

Come si vedrà nel prosieguo di questa trattazione – entrando nel merito dei più recenti e importanti documenti programmatici per l'educazione degli adulti elaborati a livello sovranazionale – la *sostenibilità* non è un elemento aggiuntivo, opzionale o circoscritto a specifiche azioni, bensì costituisce la *premessa*, il *principio informatore* e la *finalità* di quanto si prospetta in relazione alle diverse articolazioni dell'educazione permanente e

degli adulti. Si va dall'alfabetizzazione (o, meglio, dalle alfabetizzazioni, al plurale) alla formazione/aggiornamento/riqualificazione professionale – per ricordare gli ambiti più 'tradizionali' ma sempre attuali – ai processi di integrazione e inclusione sociale, dalla transizione tecnologica (non a caso abbinata a quella 'verde') agli interventi che intendono fronteggiare una pluralità di sfide economiche, sociali, politiche e culturali (la salute, l'invecchiamento della popolazione, l'equità di genere, i flussi migratori ecc.) sino agli eventi più drammatici (pandemie, cataclismi, siccità, guerre ecc.). Ciò significa, in definitiva, eleggere la sostenibilità a *paradigma* dell'educazione/formazione/apprendimento degli adulti – non solo ovviamente, ma qui preme rimarcare questo aspetto – e, più in generale ancora, affrontare l'educazione degli adulti in stretta connessione a processi, tendenze, problemi che non possono più essere considerati separatamente.

Tornando a *Our Common Future*, allora, e alla definizione di *sviluppo sostenibile* che ci ha consegnato appaiono oltremodo evidenti le implicazioni di nostro interesse, a partire da quelle di carattere più squisitamente euristico:

Tale definizione sollecita, seppur implicitamente, una riflessione pressoché immediata per chi si occupa di ricerca educativa: cooperazione, consegne intra-intergenerazionali, progettualità per il futuro, equità, assunzione di responsabilità, snodi essenziali che espandono l'orizzonte di significato, con la sottolineatura della dimensione etica di ogni atto umano, rinviando alla centralità della formazione per educare soggetti che siano in grado di realizzare se stessi in sintonia con gli altri e con il mondo circostante, secondo modalità solidaristiche, e non meramente utilitaristiche. Da tali coordinate è chiaro quanto sia significativamente rilevante il mandato che, in tale direzione, investe la riflessione pedagogica, chiamata a elaborare modelli educativi ispirati a una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa, per formare individui capaci di progettare e di accedere al proprio futuro, attraverso il seme di nuovi comportamenti, idee e sensibilità, con un atteggiamento responsabile, etico e critico-riflessivo (Tomarchio & D'Aprile, 2018: 150).

Il riferimento è qui alla frase (ormai fattasi slogan, con tutti i pericoli di assuefazione che ciò comporta) che sempre più frequentemente ricorre anche nella letteratura pedagogica:

Per sviluppo sostenibile si intende uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri (Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, 1988: 71),

ma va esteso a ulteriori passaggi del Rapporto Brundtland, invero quasi mai rammentati e in cui non è difficile ravvisare quelli che diventeranno poi i summenzionati 17 obiettivi dell'*Agenda 2030*, quali, ad esempio:

Uno sviluppo sostenibile esige che siano soddisfatti i bisogni di tutti e che sia estesa a tutti la possibilità di dare realtà alle proprie aspirazioni a una vita migliore [...]

[...] I bisogni che avvertiamo sono determinati socialmente e culturalmente, e uno sviluppo sostenibile richiede la promozione di valori che favoriscano standard di consumo entro i limiti delle possibilità ecologiche e ai quali tutti possano ragionevolmente aspirare. [...]

[...] uno sviluppo sostenibile esige che le società soddisfino i bisogni umani, sia incrementando il potenziale produttivo, sia assicurando eque opportunità a tutti. [...]

[...] In sostanza, lo sviluppo sostenibile è un processo di cambiamento nel quale lo sfruttamento delle risorse, l'andamento degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo tecnologico e i mutamenti istituzionali sono in reciproca armonia e incrementano il potenziale attuale e futuro di soddisfazione dei bisogni e delle aspirazioni umani (Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, 1988: 72-75, *passim*).

Se è innegabile che grazie ai continui richiami all'Agenda 2030 questo complesso e plurisfaccettato concetto di sostenibilità sia ormai entrato nel mainstream dell'opinione pubblica, recenti rilevazioni statistiche mostrano che solo il 35,6% della popolazione ha una conoscenza sufficiente o approfondita dei temi dell'Agenda (ASviS, 2021: 111), e, anche laddove si reputasse questo dato positivamente e in crescita, permane la necessità di affrontare un nodo problematico cruciale: quello della reale efficacia dell'educazione nei plurimi e non scontati passaggi dal sapere alla mentalità, dall'informazione alla condotta, dalla mentalità alla condotta (Marescotti, 2017: 286-287).

A questo proposito, costrutti quali quelli di *competenza, stile di vita, asse valoriale* si configurano come entità sostanzialmente interrelate, le più significative dell'impegno dell'adulto nella sua traiettoria esistenziale e, quindi, di formazione, elevando la sostenibilità al rango di 'categoria' che, nell'introdurre la dimensione del futuro, "richiama la promozione delle potenzialità di ciascuno e alimenta la fiducia nella possibilità di trasformare la realtà, adottando comportamenti fondati sui principi di competenza, di partecipazione e di responsabilità" (Birbes, 2011: 12). Poiché il *benessere* si accompagna al grado di autorealizzazione che le persone riescono a esprimere, e quindi alle emozioni, alla creatività, all'assunzione di valori positivi (Iavarone, 2008: 8-9), si stabilisce una forte correlazione, quantomeno in termini di orizzonte di senso, tra sostenibilità ambientale, sostenibilità economica e sostenibilità sociale e si afferma l'imprescindibilità di investire in questa direzione per incrementare la *qualità* intrinseca dei processi formativi.

Le riflessioni qui proposte intendono dunque ragionare sulla sostenibilità in relazione alle istanze che attraversano l'universo dell'educazione degli adulti nel tentativo di fare emergere, per un verso, punti di forza, opportunità, risorse, idee progettuali e, per altro verso, zone d'ombra e mi-

sconoscimenti, che ci preoccupano soprattutto laddove celano, richiamandosi proprio ai processi di *lifelong learning*, derive utilitaristiche, logiche competitive, di sfruttamento e, quindi, mistificano il portato stesso della sostenibilità. Questo ha richiesto sia una disamina di prodromi e risvolti che non sempre sono stati ritenuti pertinenti o che comunque è difficile, sul piano della divulgazione scientifica e della comunicazione culturale, far circolare nell'immaginario collettivo come interconnessi – soprattutto in quei casi in cui si limitava, e tuttora si limita, la sostenibilità alla questione ambientale in senso stretto, quasi che deforestazione, inquinamento, riduzione della biodiversità e fenomeni simili fossero la mera manifestazione di ignoranza e incuria ecologica, e non il portato di decisionalità e assetti politico-economico-sociali ampi e pervasivi – sia, secondo una prospettiva più circostanziata, l'analisi di alcuni eventi, documenti e programmi per l'educazione degli adulti come settore di riflessione e di politica formativa che ha sue caratteristiche peculiari da considerare.

Non da ultimo, lo sguardo pedagogico che qui si propone intende altresì a legittimarsi come tale, in una stagione in cui, paradossalmente, più si rileva la pregnanza formativa delle sfide annunciate dalla transizione ecologica e, quindi, i motivi di interesse per la comunità scientifico-pedagogica, meno se ne riconosce l'autorevolezza e se ne invoca la partecipazione, quasi che – e non è purtroppo un meccanismo a noi nuovo – altri saperi rispetto a quello pedagogico siano più adeguati a prospettare interpretazioni e direzioni o ad agire nei contesti. Vale allora la pena insistere sulla componente pedagogica della questione come componente di spessore, tanto a livello critico, di lettura e significazione delle trasformazioni in atto, quanto su quello delle progettualità e degli interventi in situazione, da parte di insegnanti, educatori, formatori, pedagogisti. Una sfida nella sfida, che investe le professionalità educative nell'acquisizione e promozione, non superficiale e non settoriale, di autentiche *green skills* (Malavasi, 2022: 112) e che, pertanto, richiede un ripensamento anche dei *curricula* della preparazione iniziale di tali professionisti, affinché possano essere realmente “capaci di accompagnare, facilitare e gestire processi di transizione ecologica e sostenibile” (Del Gobbo *et al.*, 2021: 60). Si tratterebbe, quindi, da un lato, di intervenire contribuendo in termini risolutivi sulla vaghezza che emerge laddove ci si addentra nell'eterogeneità delle unità professionali a oggi operanti in attività di educazione, formazione e sensibilizzazione ambientale, in riferimento ad ambiti e settori diversi (*public utilities*, turismo, tutela del patrimonio ambientale ecc.), spesso prive di un *background* formativo specializzato orientato a questo scopo (Del Gobbo, 2020: 98-99). Dall'altro lato, e di conseguenza, ci si assumerebbe l'impegno esplicito a delimitare i profili coinvolti e la relativa preparazione professionale, definendone le componenti in termini (inter/trans) disciplinari e metodologici, sul piano teorico non meno che progettuale e operativo. Ma, anche, si tratterebbe di un'occasione davvero epocale per inverare quei principi sui quali si è imperniata e definita la stessa educazione degli adulti in senso moderno: in termini di emancipazione, partecipazione, consapevolezza ed esercizio dei

diritti/doveri della cittadinanza, comunità educante, rete di apprendimento, trovando nella tensione alla e nella pratica dell'*auto-formazione* il suo apice. Come già si rilevava in una stagione particolarmente feconda per questo ambito, infatti, il coinvolgimento degli adulti in attività formative di interesse ambientale può acquisire credibilità solo concepita quale motore di sviluppo in senso più ampio (Emmelin, 1976: 51-52).

Diviene quindi elemento di particolare spicco la natura profondamente *relazionale* dell'educazione degli adulti alla sostenibilità:

Man mano che la fiducia nei sistemi attuali viene meno e i cambiamenti climatici progrediscono, lo scopo fondamentale dell'educazione alla sostenibilità diventa quello di mettere in relazione le persone, di aiutare a recuperare e a generare la conoscenza necessaria e di favorire il libero flusso di informazioni per l'autorganizzazione. Per un avanzamento qualitativo della civiltà, l'educazione trasformativa alla sostenibilità verso un'ontoeπισtemologia relazionale e una sensibilità etica è importante, ma è altresì di vitale importanza anche uno stile di apprendimento in grado di ravvivare modi di conoscere assoggettati a logiche non sostenibili. Creare spazio per l'immaginazione politica ed economica e per la mobilitazione quando si vivono tempi turbolenti è un atto di speranza nel futuro (Lange, 2018: 415, trad. nostra).

2. EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E L'AGENDA DI SVILUPPO 2030

L'EAEA (European Association for the Education of Adult) rappresenta la voce dell'educazione non formale degli adulti in Europa. In questo contesto si pone il focus su due documenti, rispettivamente *Adult Education and Sustainability* (2018) e *Let's get our hands dirty greening adult learning and education* (2021) per evidenziare il filo rosso che intercorre nel dibattito europeo fra il concetto di sostenibilità e l'educazione degli adulti.

Per entrare correttamente nel tema occorre stabilire, così come nel testo, il legame fra educazione degli adulti e sviluppo della società in termini di sostenibilità.

Certamente l'educazione degli adulti può rappresentare uno strumento di *empowerment* individuale e sociale attraverso lo sviluppo e la messa in contesto di *life skills*, innescando in tal modo uno sviluppo sostenibile a vari livelli: sociale, economico ed ecologico.

Focalizzandoci sulle *life skills*, l'EAEA stessa sottolinea l'importanza di sviluppare fra queste quelle relative alla capacità ambientale intendendo con essa la consapevolezza delle azioni quotidiane e della loro incidenza sull'ambiente (EAEA, 2021: 13). Tale consapevolezza, il cui sviluppo non può non passare che attraverso l'educazione, ha fondamentali ricadute sulle questioni economiche, sociali e ambientali. Ne risulta, quindi, che le competenze civiche e di cittadinanza sono strettamente connesse con

quelle ambientali e, dunque, con l'adozione di veri e propri stili di vita sostenibili, capaci di incarnare la sostenibilità e non di *vestirla* in modo occasionale o opportunistico (come approfondiremo più nel dettaglio nel paragrafo successivo).

Dunque, il ruolo giocato dell'educazione degli adulti nel raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 è duplice: “è una preconditione per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile e un obiettivo in sé” (EAEA, 2018: 2).

È, quindi, possibile affermare che gli obiettivi di sviluppo dell'Agenda 2030 sono strettamente legati all'educazione degli adulti, a partire dall'obiettivo n. 4 *Istruzione di qualità* che stabilisce l'importanza di “garantire un'educazione inclusiva ed equa, qualità dell'istruzione [promuovendo] opportunità di apprendimento permanente per tutti”. Proprio le *opportunità per tutti* aprono lo scenario all'educazione degli adulti, sostenendo, quindi, anche le occasioni non-formali dell'apprendimento.

Analizzando nel dettaglio l'obiettivo n. 4 è possibile far emergere alcune considerazioni importanti rispetto all'educazione degli adulti analizzando i traguardi in cui l'obiettivo stesso viene declinato:

4.3. Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo a un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità.

4.4. Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche [...] per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria.

4.5. Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette [...].

4.6. Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e una quota sostanziale degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo.

4.7. Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

A questo punto è possibile estrapolare delle tematiche chiave sulle quali portare la riflessione.

2.1 Accesso equo e istruzione di qualità

Un sempre e più ampio accesso all'istruzione è divenuto particolarmente evidente negli anni '90 sostenuto da diversi documenti ed iniziative internazionali; mentre per quanto concerne la questione dell'equità nell'accesso

occorre sottolineare che negli anni il significato si è spostato dalla garanzia dell'accesso (Rifkin, 2000) a quella della riuscita o – meglio detto – del successo formativo. Rispetto a quest'ultimo, in un'ottica di sviluppo umano sostenibile, l'educazione e l'istruzione di qualità si configurano come mezzo essenziale nell'esercizio della piena cittadinanza e quindi come diritto e come bene comune nello sviluppo di comunità sostenibili. Va rilevato, tuttavia, che il concetto di diritto all'istruzione è arrivato solo agli inizi del secolo all'interno del dibattito internazionale, inquadrato come fondamentale diritto umano per cui

ogni individuo ha diritto all'istruzione. [...] 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 (ONU, 1948: 8).

Per molto tempo il diritto all'istruzione è stato, invece, strettamente correlato alla dimensione economica, svalORIZZANDO di fatto gli aspetti umani e sociali. Proprio per tale motivo è importante sottolineare, invece, gli aspetti di coscientizzazione (Freire, 1971) capaci di rendere i soggetti adulti proattivi e trasformativi della società. Nelle teorizzazioni di Freire era emerso in maniera forte il binomio inscindibile fra alfabetizzazione-coscientizzazione poiché solo un individuo alfabetizzato dispone delle 'chiavi' per leggere e comprendere il mondo e, quindi, agire poi da agente trasformativo, cosciente e critico.

Questo discorso necessita, soprattutto per gli adulti, che si punti una nuova luce sulle opportunità di educazione non formale quale processo continuo e dinamico per generare apprendimento, cambiamenti e trasformazioni negli individui e, di conseguenza, nella società stessa.

Emerge, quindi, che il concetto di equità corre parallelamente a quello di inclusione in una prospettiva che si lega ai concetti di (ri-)orientamento formativo per l'intero percorso di vita e per tutte le età. In tal senso anche la dimensione intergenerazionale potrebbe essere valorizzata in un'ottica di equità e di istruzione di qualità (Kaplan *et al.*, 2017).

2.2 Lavoro dignitoso e non discriminazione

Il lavoro dignitoso costituisce da tempo un tema importante delle agende europee e in particolare dell'ILO (Organizzazione Internazionale del Lavoro) che presenta quale obiettivo fondamentale proprio il raggiungimento di un lavoro dignitoso e produttivo per donne e uomini in condizioni di libertà, equità, sicurezza e dignità umana (ILO, 1999, 2008).

I principi di non discriminazione e di uguaglianza sono, quindi, elementi alla base del lavoro e costituiscono una componente fondamentale di quello dignitoso che

riassume le aspirazioni delle persone nella vita lavorativa. Comporta l'opportunità di un lavoro che sia produttivo e fornisca un reddito equo, la sicurezza sul posto di lavoro e protezione sociale per le famiglie, migliori prospettive di sviluppo personale e di integrazione sociale, la libertà di esprimere le proprie preoccupazioni, di organizzarsi e di partecipare alle decisioni che riguardano la propria vita e la parità di opportunità e di trattamento tra uomini e donne².

Insufficienti opportunità di lavoro, inadeguatezza delle condizioni di protezione sociale e del dialogo sociale, negazione dei diritti sul lavoro (ILO, 2001) sono, tuttavia, condizioni che sono esplose ancora di più nel corso della pandemia generando condizioni di estrema povertà in particolare per le donne, oltre che per i giovani. Tra il 2019 e il 2020 l'occupazione giovanile è diminuita di 34 milioni e parallelamente è aumentato al 23.3% il tasso dei Neet (ILO, 2022). Le aziende sopravvissute alla crisi hanno preferito trattenere i lavoratori già impiegati (laddove non in cassa integrazione e/o licenziati) senza effettuare nuove assunzioni; oppure assumere profili altamente specializzati.

Da una lettura dei dati emerge che rispetto al tasso di occupazione continua ad aumentare il divario con l'Europa (58,2% dell'Italia vs 68,4% europeo) (ISTAT, 2022a); così come risulta persistere l'instabilità del lavoro (lavoro atipico o a tempo determinato) che di fatto mina la possibilità di progettare un futuro a lungo termine (ISTAT, 2022b). Proprio quest'ultima risulta essere un elemento determinante sia per la crescita dell'occupabilità femminile sia per l'incremento del tasso di natalità. Inoltre, la discontinuità e la frammentazione dei percorsi, oltre a quanto su esposto sta generando delle carriere e dei percorsi professionali sempre più incerti e discontinui creando delle fratture nell'identità professionale (Talamo & Roma, 2007; Bauman, 2006) e nella collocabilità lavorativa.

Ne consegue che sostenere le persone nel ricercare opportunità di lavoro occorre valorizzare le risorse personali e professionali per poter definire e perseguire un solido progetto di vita e favorire l'inclusione sociale agendo, ad esempio, in un'ottica preventiva attraverso efficaci azioni di orientamento e del *career design* (Guichard, 2018).

Su tali temi si è espresso anche Papa Francesco nel corso dell'evento *Economy of Francesco* tenutosi ad Assisi nel 2022 in cui ha ricordato che

senza lavoro degno e ben remunerato i giovani non diventano veramente adulti. [...] Il lavoro è già la sfida del nostro tempo, e sarà ancora di più la sfida di domani. A volte si può sopravvivere senza lavoro, ma non si vive bene. Perciò, mentre create beni e servizi, non dimenticatevi di creare lavoro, buon lavoro e lavoro per tutti (Papa Francesco, 2022).

La questione riguarda, quindi, il mettere la persona al centro di una prospettiva di sviluppo pieno e autentico, in cui le diverse dimensioni (sociali, relazionali, ambientali e spirituali) si fondono in modo olistico.

2 Cfr. <https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang-en/index.htm>, trad. nostra.

2.3 Disparità di genere nell'accesso all'istruzione

Partiamo innanzitutto da un dato generale rispetto alla percentuale dei laureati. Stando a quanto riportato dall'Eurostat (2021) l'Italia nel 2020 permane, con il tasso del 29%, in coda tra i Paesi europei per la percentuale di laureati nella fascia 25-34 anni.

Tali dati sono confermati anche dall'ISTAT (ISTAT, 2022c) registrando un tasso di occupazione dei laureati 25-64enni dell'82,1% (più basso di 4,3 punti rispetto a quello medio europeo) che sale, tuttavia, al 6,8% considerando la fascia 30-34 anni.

Volendo allargare il discorso al tema della disparità di genere, a livello globale le donne rappresentano il 66% dei 771 milioni di adulti analfabeti nel mondo e il 55% della fascia 15-24 anni (UNESCO, 2022b). Le attività di cura familiare gravano da antico retaggio sulle donne incidendo in senso negativo sul prosieguo degli studi – e quindi sulle future possibilità lavorative – oltre che nella scelta dei percorsi formativi sui quali incide anche il contesto culturale (Almalaurea, 2022a). La percentuale di donne sul totale dei laureati nelle Stem risulta, infatti, ancora molto bassa (OECD, 2022; Commissione Europea, 2021); mentre proprio tali discipline sono al momento quelle maggiormente richieste in termini di occupabilità con redditi e tipologie di impiego certamente migliori rispetto ad altre.

Dunque, nonostante le donne rappresentino il 59,4% dei laureati in Italia, tale dato non si traduce di fatto in maggiori tassi di occupazione o nel raggiungimento di posizioni professionali di rilievo (Almalaurea, 2022b).

2.4 Quota sostanziale degli adulti con un livello di alfabetizzazione e una capacità di calcolo

Il livello di alfabetizzazione e la competenza numerica costituiscono delle dimensioni fondamentali per poter partecipare attivamente e pienamente alla società e di esercitare i propri diritti di cittadinanza, oltre che per svolgere una vita sana e dignitosa. Queste competenze convergono nella cosiddetta *literacy* intesa quale

capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e calcolare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a contesti variabili. La *literacy* implica un continuum di apprendimento per consentire alle persone di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla propria comunità e alla società più ampia (UNESCO, 2004: 13).

Dall'indagine PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)³ rispetto ai 6 livelli di competenze analizzate

3 Si veda per il dettaglio: <https://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>

emerge che il raggiungimento del livello 3 costituisce il minimo indispensabile per un positivo inserimento nelle dinamiche sociali, economiche e occupazionali. In Italia gli adulti (16-65 anni) si collocano per la maggior parte al Livello 2 sia per la literacy (42,3%) che la numeracy (39,0%), il Livello 3 o superiore è raggiunto solo dal 29,8% della popolazione in literacy e dal 28,9% in numeracy. I livelli più bassi (Livello 1 o inferiore) sono raggiunti rispettivamente dal 27,9% in literacy e dal 31,9% in numeracy.

A questo punto, oltre a quanto già esposto e esaminato, è doveroso aprire a delle riflessioni che emergono in modo fermo e che rappresentano delle tematiche trasversali rispetto agli obiettivi dell'Agenda 2030 su analizzati.

Certamente è possibile partire dalla carta costituzionale che all'Art. 3 stabilisce che

è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Art. 3 Costituzione italiana).

Questo assunto di diritto si scontra, oltre che nell'evidenza dei dati presentati, innanzitutto con la crescente privatizzazione e commercializzazione dell'offerta dell'educazione degli adulti che da un verso limita l'accesso soprattutto a determinate fasce di persone (escludendo quindi le categorie meno abbienti); dall'altro rende sempre più evidente la difficoltà del settore pubblico a garantire un'istruzione di buona qualità. Ciò rivela anche una limitata lungimiranza e residuali investimenti nel settore pubblico per l'istruzione e l'educazione pubblica.

Già nel 2000 la Strategia di Lisbona aveva evidenziato la necessità di rendere l'apprendimento degli adulti, la formazione di qualità, l'equità e la coesione sociale una realtà diffusa. Qualche anno dopo, nel 2003, la Banca Mondiale affermava che

l'apprendimento permanente è un'educazione per l'economia della conoscenza. [...]. È essenziale integrare meglio i programmi di apprendimento e allineare i diversi elementi del sistema. Gli studenti dovrebbero essere in grado di entrare e uscire dal sistema in diversi punti. Il sistema di apprendimento deve includere una moltitudine di attori, come i discenti, le famiglie, i datori di lavoro, i fornitori e lo Stato (World Bank, 2003: XIII).

Tuttavia, la realizzazione di tali obiettivi richiede, parallelamente, l'attivazione di misure di tipo sociale e culturale oltre che personali collegate alle dimensioni dell'occupabilità, dell'adattabilità e della cittadinanza attiva. L'educazione degli adulti, volendo ritornare a quanto espresso ad avvio del paragrafo, può essere intesa quale strumento di *empowerment* individuale e sociale nel momento in cui non è strumentale o legata ad aspetti

economici ma è volta a uno sviluppo umano sostenibile, autodeterminato, capacitante ed inclusivo (Pareglio, 2009; Sen, 2000). Perché, come ci ricorda Tullio De Mauro, “senza alfabeto niente democrazia. Senza alfabeto solo sottosviluppo” (De Mauro, 2018, epub_CC-15).

3. LE COMPETENZE GREEN PER UNO STILE DI VITA SOSTENIBILE

Dall’Agenda 2030 emergono come importanti altre due dimensioni fondamentali dell’obiettivo 4; ossia l’educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile (diritti umani, parità di genere, cultura pacifica e non violenta, cittadinanza globale, valorizzazione delle diversità culturali) e l’aumento entro il 2030 di insegnanti qualificati (obiettivo 4.7).

Per analizzarli occorre ritornare innanzitutto al 2019, quando la Commissione Europea ha dato avvio al cosiddetto *Green Deal* con l’obiettivo di proporre “un quadro europeo delle competenze che aiuti a coltivare e valutare conoscenze, abilità e attitudini connesse ai cambiamenti climatici e allo sviluppo sostenibile” (Commissione Europea, 2019: 21).

Prima ancora dell’Agenda 2030 – che raccoglie e valorizza differenti contributi di documenti ed eventi che avevano già offerto un contributo in tal senso – non si può non citare, inoltre, il decennio dell’Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) proclamato nel periodo 2005-2014 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite. Ha avuto l’obiettivo di evidenziare la necessità di un futuro più equo e armonioso, rispettoso del prossimo e delle risorse del pianeta attraverso il ruolo chiave dell’educazione. In tale contesto l’educazione è intesa in senso ampio e ricomprende – oltre l’educazione in senso stretto – anche l’istruzione, la formazione e la sensibilizzazione. L’educazione allo sviluppo sostenibile secondo il DESS, indipendentemente dai contesti si contraddistingue per alcuni elementi: interdisciplinarietà, acquisizione di valori, sviluppo del pensiero critico e ricerca della risoluzione dei problemi, molteplicità di metodologie, decisioni condivise e ‘partecipate’, importanza del contesto locale.

Altri due documenti ci appaiono centrali in questo discorso, sempre a cura della Commissione Europea: *Un’agenda per le competenze per l’Europa per la competitività sostenibile, l’equità sociale e la resilienza* (Commissione Europea, 2020a) e *Uno spazio europeo dell’istruzione entro il 2025* (Commissione Europea, 2020b). Entrambi evidenziano l’importanza di elaborare un quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità sostenendo, altresì, l’importanza di far leva sull’istruzione e la formazione sviluppando abilità e competenze, anche mediante la riqualificazione e l’aggiornamento, oltre che investendo nell’apprendimento per la sostenibilità ambientale.

Ci si riferisce, dunque, a un’educazione sostenibile, trasformativa (Sterling, 2013) il cui obiettivo è cambiare, in senso olistico, le persone e la società nella quale vivono, attraverso lo sviluppo di competenze verdi che

richiedono di incarnare in contesto e in senso pieno i valori della sostenibilità. Ciò si traduce nella messa in discussione del proprio stile di vita, del modo con cui si interagisce con l'ambiente e al contempo nella promozione di cultura della sostenibilità (Marescotti, 2022).

Tuttavia, guardando al sistema attuale, non mancano nodi critici, così come evidenziato da Ursula Von der Leyen.

Come tutti i settori, anche quello dell'istruzione e della formazione deve agire per rispondere all'emergenza climatica e alla crisi planetaria, intervenendo sulle sue attività e, soprattutto, sul modo in cui prepara i discenti al futuro. [...] I discenti di tutte le età devono essere in grado di sviluppare le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti per vivere in modo più sostenibile, modificare i modelli di consumo e di produzione, abbracciare stili di vita più sani e contribuire, individualmente e collettivamente, alla trasformazione delle nostre società. Pochi paesi hanno fatto dell'apprendimento permanente un principio guida per la sostenibilità nell'istruzione e nella formazione. Spesso [...] incontrano difficoltà nell'attuare e monitorare le politiche relative all'istruzione e alla formazione per la sostenibilità ambientale. Non di rado mancano obiettivi, azioni e indicatori specifici e una visione chiara. Integrare la sostenibilità ambientale in tutte le politiche, i programmi e i processi di istruzione e formazione è essenziale per sviluppare le abilità e le competenze necessarie per la transizione verde. Serve un'azione che si sviluppi in senso verticale, dall'individuo all'istituto fino al livello di sistema, ma anche in senso orizzontale, in modo che tutti i portatori di interessi nel settore dell'istruzione e della formazione lavorino insieme in sinergia per garantire che la sostenibilità sia saldamente ancorata nell'intera esperienza di apprendimento degli studenti (Commissione Europea, 2022: 1-2).

Rispetto a queste sollecitazioni e indicazioni a livello europeo è stato sviluppato il *GreenComp*, ossia un quadro di riferimento per le competenze in materia di sostenibilità. L'obiettivo del *GreenComp* è promuovere una mentalità orientata alla sostenibilità, aiutando a sviluppare le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione verso il pianeta.

Esso si compone di 12 competenze organizzate in quattro macro dimensioni; nel dettaglio (Tabella 1):

- *Incarnare i valori della sostenibilità* (attribuire valore alla sostenibilità, difendere l'equità, promuovere la natura);

- *Accettare la complessità nella sostenibilità* (pensiero sistemico, pensiero critico, definizione del problema);

- *Immaginare futuri sostenibili* (senso del futuro, adattabilità, pensiero esplorativo);

- *Agire per la sostenibilità* (agentività politica, azione collettiva, iniziativa individuale).

Area	Competenza	Descrizione
1. Incorporare i valori di sostenibilità	1.1 Attribuire valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; individuare i valori e spiegare come varino tra le persone e nel tempo, valutando criticamente se collimano con i valori della sostenibilità.
	1.2 Difendere l'equità	Difendere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti a beneficio della sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani fanno parte della natura e rispettare le necessità e i diritti di altre specie e della natura stessa, al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Accettare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema in materia di sostenibilità sotto tutti gli aspetti; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per comprendere come gli elementi interagiscono tra i sistemi e all'interno degli stessi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare informazioni e argomentazioni, individuare ipotesi, mettere in discussione lo status quo e riflettere sul modo in cui il contesto personale, sociale e culturale di provenienza influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Definizione del problema	Formulare le sfide attuali o potenziali come problemi legati alla sostenibilità in termini di difficoltà, persone coinvolte, tempo e ambito geografico, al fine di individuare approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi e per attenuare quelli già esistenti e adattarvisi
3. Immaginare futuri sostenibili	3.1 Senso del futuro	Immaginare futuri sostenibili alternativi, prospettando e sviluppando scenari alternativi e individuando i passi necessari per realizzare un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro malgrado l'incertezza, l'ambiguità e il rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, utilizzando la creatività e la sperimentazione con idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Agentività politica	Orientarsi nel sistema politico, individuare la responsabilità e la titolarità politiche dei comportamenti non sostenibili ed esigere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Individuare il proprio potenziale a favore della sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e il pianeta.

Tabella 1: *Green Comp* (Bianchi *et al.*, 2022: 14-15)

Osservando più in dettaglio le 4 aree tematiche e le relative competenze, è possibile fare emergere in breve sintesi il senso profondo e il significato che l'incarnazione di tali competenze comporta:

– *Area 1. Incorporare i valori di sostenibilità.* Significa riflettere sul fatto che ciascuno può scegliere – e quindi incarnare e dare priorità – a determinati valori. Certamente il valore della salute personale è strettamente legato a quello del pianeta per cui la qualità ambientale si va a legare ai concetti di equità e giustizia. Di qui l'importanza di sviluppare un atteggiamento empatico e di connessione non solo verso le altre persone ma anche verso il pianeta stesso.

– *Area 2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità.* Afferiscono a quest'area le competenze relative al pensiero critico, sistemico, di *problem solving* favorendo un atteggiamento e una visione olistica della realtà nella sua complessità.

– *Area 3. Visione di futuri sostenibili.* Pensiero esplorativo e adattabilità costituiscono competenze chiave per essere capaci di intendere il futuro quale opportunità aperta che, inoltre, può essere modellata collettivamente. Ciò richiede la possibilità, oltre che la capacità di analizzare il presente cogliendolo nella sua complessità, nella sua dimensione di plurimi sistemi che interagiscono fra loro (Bronfenbrenner, 2002) che si influenzano e si trasformano vicendevolmente. Certamente la creatività, l'immaginazione e la consapevolezza delle proprie emozioni incidono notevolmente sulla capacità di immaginare futuri alternativi e possibili.

– *Area 4. Agire per la sostenibilità.* Quest'area richiama fortemente gli assunti freiriani per ciò che concerne l'agire in contesto come agenti di cambiamento in senso *glocale*, avendo cioè impatto a partire dalle situazioni locali fino a estendersi a quelle globali. In tal senso agire in senso sostenibile significa incarnare in contesto i valori della sostenibilità che consentono di tratteggiare dei futuri sostenibili.

Da quanto su esposto emerge che tutti gli apprendimenti (formale, informale e non formale) sono attivamente coinvolti per lo sviluppo di tali competenze e abilità in tutte le età della vita: a partire dall'infanzia per renderle sempre più contestualizzate, concrete e incarnate in età adulta. Significa consentire sin da piccoli, ma specialmente in età adulta, di superare il gap fra la conoscenza di un problema e l'agire intenzionale su di esso volto ad apportare consapevoli cambiamenti per se stessi e la comunità più ampia.

Il *GreenComp* può, in tal senso, divenire uno strumento capace di sostenere – nel caso degli adulti – la formazione di persone abili nell'esercizio di un pensiero critico e sistemico, capaci di vivere nel presente, ma anche di immaginare e praticare azioni per un futuro sostenibile.

In tal senso – e arriviamo all'ultimo punto degli obiettivi citati – emerge l'importanza della formazione degli educatori e dei docenti/formatori per gli adulti a pratiche e metodologie attive e interdisciplinari, ancorate al contesto di vita dei soggetti coinvolti per poter formare alla sostenibilità.

Nel rapporto *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development dello United Nations Economic Commission for Europe* (UNECE, 2012) sono state declinate le principali competenze per gli educatori:

Learning to know (imparare a conoscere) si riferisce alla comprensione delle sfide che la società deve affrontare a livello *locale* e del ruolo assunto dagli educatori e dai soggetti in educazione.

– *Learning to do* (imparare a fare) riguarda lo sviluppo di abilità pratiche e competenze per la vita.

– *Learning to live together* (imparare a vivere insieme) riguarda lo sviluppo di partenariati e lo sviluppo dell'interdipendenza.

– *Learning to be* (imparare a essere) si riferisce alla capacità di saper agire autonomamente con giudizio e responsabilità personale in relazione allo sviluppo sostenibile.

Ma ancora più esplicita e incisiva è la già citata raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale (Commissione Europea, 2022) nella quale si legge che – toccando in particolare il ruolo degli educatori e dei formatori –

è necessario che all'apprendimento per la sostenibilità ambientale sia applicato un approccio di apprendimento permanente con modalità pratiche, coinvolgenti e basate sull'azione che promuovano i) la conoscenza, la comprensione e il pensiero critico (apprendimento cognitivo); ii) lo sviluppo di competenze pratiche (apprendimento applicato); e iii) l'empatia, la solidarietà e la cura della natura (apprendimento socio-emotivo). Sono necessari approcci interdisciplinari per aiutare i discenti a comprendere l'interconnessione dei sistemi economici, sociali e naturali. [...]. Per esprimere appieno il loro potenziale, l'apprendimento e l'insegnamento per la sostenibilità ambientale devono aver luogo non solo nelle scuole e nell'istruzione superiore, ma in tutte le parti del sistema (formale, non formale, informale) e a tutti i livelli (dalla prima infanzia all'età adulta fino all'età avanzata). La natura interdisciplinare dell'apprendimento per la sostenibilità ambientale, la necessità di pedagogie incentrate sul discente, i nuovi approcci alla valutazione, il cambiamento organizzativo e i partenariati tra le comunità possono essere in contrasto con le culture e le norme consolidate in materia di istruzione e formazione. [...]. Tutti gli educatori, qualunque sia la loro disciplina o il loro settore d'istruzione, sono educatori alla sostenibilità (Commissione Europea, 2022: 1, 12).

Diviene allora necessario rendere questi ultimi co-protagonisti delle riforme legate alla formazione e all'istruzione, in particolare per gli adulti, attraverso adeguate riforme dei profili professionali e delle metodologie educative. Si evidenzia, dunque, l'importanza di operare una valorizzazione degli apprendimenti nei contesti non formali, spesso difficilmente riconosciuti. In sintesi, sostenibilità e trasformazione, parole chiave lanciate dalla recente CONFINTEA VII (oggetto del prossimo paragrafo), emergono

no quali elementi cardine anche per la formazione dei formatori ed educatori per gli adulti quali *knowledge brokers* (Del Gobbo *et al.*, 2017) – veri e propri mediatori della conoscenza – nel supportare la co-costruzione e la traduzione in contesto di azioni culturalmente sostenibili.

4. L'APPRODO DI CONFINTEA VII: SOSTENIBILITÀ E TRASFORMAZIONE AL CENTRO DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Sin dai tempi di Elsinör (1949), Montreal (1960) e Tokyo (1972) – che di fatto segnarono il passo di un programma politico-formativo che da allora indica a tutti gli stati membri dell'UNESCO le priorità d'azione (Lorenzetto, 1976) – le *Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti* costituiscono un punto di riferimento imprescindibile, a vari livelli, tematico e metodologico *in primis*.

Al riguardo, già il titolo apposto al documento che sintetizza l'impianto concettuale di CONFINTEA VII, svoltasi a Marrakech (Marocco) dal 15 al 17 giugno 2022, suona come inequivocabile conferma (e rilancio) delle questioni che abbiamo sin qui messo a tema e che, nel loro insieme, si diramano e confluiscono al tempo stesso dal/nel costruito di *sostenibilità*.

Adult learning and education for sustainable development: a transformative agenda sta, infatti, a designare la necessità di coniugare le istanze dell'Agenda 2030 con l'apprendimento e l'educazione degli adulti, il cui contributo, per il perseguimento dei suoi 17 obiettivi, è oltremodo evidente. Il proposito, dunque, annunciato in preparazione di questo importante appuntamento è stato quello di rinnovare gli sforzi per aumentare la consapevolezza del potenziale dell'educazione degli adulti tra tutte le parti interessate, all'interno e oltre i contesti formativi in senso stretto, in un ventaglio di settori, tra cui la pace, l'inclusione, la coesione sociale, la salute e la sostenibilità ambientale e incoraggiando gli Stati membri a sviluppare opportunità di apprendimento flessibili per il lavoro e per promuovere una cultura dei diritti umani, della giustizia, dell'inclusione e dell'equità, della sostenibilità ambientale. In particolare, riconoscendo la centralità della pace e della tolleranza per lo sviluppo sostenibile, il focus di CONFINTEA VII è stato individuato nell'*educazione alla cittadinanza* (UNESCO, 2022a: 3).

Il poderoso documento presentato e discusso durante la Conferenza, il GRALE 5 (*Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*), dedica quindi un intero capitolo al rapporto tra educazione alla cittadinanza e sostenibilità, richiamandosi esplicitamente all'ambizioso obiettivo/traguardo 4.7 dell'Agenda 2030 che abbiamo già più sopra richiamato e sostenendo, al riguardo, che

L'educazione alla cittadinanza globale risponde ai fondamentali cambiamenti nelle società umane. Questi includono le economie guidate dalla conoscenza, l'aumento della migrazione e della mobilità (sia interna che inter-

nazionale), la crescente disuguaglianza sociale, la preoccupazione pubblica per le questioni di sostenibilità, in particolare il cambiamento climatico e il degrado ambientale, e l'accelerazione dello sviluppo tecnologico. Ognuna di queste aree di cambiamento è epocale; insieme rappresentano un periodo di transizione storica (UNESCO, 2022c: 153, trad. nostra).

In questa prospettiva, l'approccio richiesto deve configurarsi come:

- Relazionale: tener conto, prendersi cura e connettersi con persone, luoghi e altre specie;
- Critico: consentire critiche e domande;
- Etico: aprire spazi per considerazioni etiche e confronto circa dilemmi morali;
- Politico: conflittuale, trasgressivo e dirompente nei confronti di routine, sistemi e strutture;
- Azione: consentire l'agentività e creare il cambiamento (UNESCO, 2022c: 155, trad. nostra).

Ci sembra che già questi primi accenni possano attestare un'assunzione dell'*educazione degli adulti alla sostenibilità* che, anziché concentrarsi sui contenuti (aspetto cruciale dell'*educazione ambientale* della prima ora, tesa a soddisfare innegabili bisogni conoscitivi riguardanti il funzionamento del sistema vivente nel suo complesso e dei suoi innumerevoli micro-sistemi, ma che troppo spesso ha confuso e limitato l'informazione e la divulgazione scientifica dell'Ecologia con il processo educativo), punta all'acquisizione e all'esercizio di strumenti e strategie di conoscenza e di pensiero che presiedono alla costruzione culturale e che allenano a uno sguardo complesso, al disvelamento delle dinamiche implicite, alla problematizzazione, al fare emergere gli assi valoriali di riferimento, evidenziandone il potere performativo. Ancor prima di questo, però, è da notare la *qualità relazionale* cui già si accennava in apertura di questo saggio, a testimonianza e riprova di come sia propria della migliore tradizione dell'educazione degli adulti una consustanziale *istanza collettiva* (Lindeman, 1926). Un tratto, questo, che agisce sia da antidoto a fronte dei ricorrenti tentativi di assoggettare il *lifelong learning* a logiche consumistiche e utilitaristiche – apprendere per assecondare meglio i trend in atto, separando l'apprendimento dall'educazione, ovvero riducendolo a quello che è stato efficacemente chiamato “cieco specialismo funzionale” (Alberici, 2002: 156) – sia da motore propulsivo della stessa educazione degli adulti, creando le condizioni più fertili per implementare quegli assunti freriani di cui si diceva e che tengono insieme il singolo e la comunità, il locale e il globale, ma anche la scienza, la politica e la cultura.

Ne discende – procedendo nell'analisi del documento – un modello più *olistico* di educazione degli adulti, che rende necessarie due osservazioni:

In primo luogo, se l'apprendimento e l'educazione degli adulti devono far progredire l'educazione alla cittadinanza globale, il loro obiettivo deve

estendersi oltre il rafforzamento della competitività regionale, nazionale o continentale. L'educazione alla cittadinanza globale rivolta agli adulti deve abbracciare la solidarietà sociale come uno dei suoi principi fondamentali, un principio la cui importanza è stata profondamente sottolineata dalla pandemia di COVID-19.

Una seconda osservazione è che l'apprendimento e l'educazione degli adulti devono promuovere il rispetto per tutti gli abitanti non umani del nostro pianeta. La ricerca della sostenibilità deve unire la spinta per la giustizia ecologica planetaria con quella per la giustizia sociale per gli esseri umani (UNESCO, 2022c: 157, trad. nostra).

Ecco, allora, che a fronte della sfida economica, politica e scientifica dell'attuale temperie storica (che coinvolge situazioni quali la trasformazione di molti luoghi di lavoro, il rapido cambiamento tecnologico, la continua espansione della cultura online e l'avvento dell'intelligenza artificiale) ha più che mai senso parlare di *comunità dell'educazione degli adulti*:

Piuttosto che ritirarsi da questa sfida, la comunità dell'educazione degli adulti – di ricerca, pratica e politica – deve sviluppare una visione convergente di apprendimento e educazione degli adulti, apprendimento permanente, educazione alla cittadinanza globale e educazione allo sviluppo sostenibile che sia tecnicamente competente, eticamente solida, spiritualmente coinvolgente e politicamente fattibile. Ciò richiederà, innanzitutto, la cooperazione regionale e internazionale, nonché il dialogo tra tutte le parti interessate. Il risultato sarà una nuova base per l'apprendimento e l'educazione degli adulti quale paradigma di empowerment per le persone in formazione e una risposta eticamente solida alle crisi della civiltà discusse sopra. È certo che le risposte non possono essere fornite solo dal settore pubblico o dalla società civile, ma devono includere partenariati e alleanze con tutti i settori della società (UNESCO, 2022c: 157, trad. nostra).

La stessa nozione di cittadinanza *tout court*, quindi, finisce non solo per arricchirsi di nuovi significati ma, in virtù di questi, si presta a una maggiore incisività e si lega alla concretezza del fare insieme in vista di obiettivi comuni che diventano *beni comuni*:

La cittadinanza globale è un complemento necessario e decisivo della cittadinanza nazionale e locale. L'educazione alla cittadinanza può svolgere un ruolo decisivo nel passaggio della governance ai livelli locali, nel rafforzamento della democrazia e della partecipazione civica e nella promozione della coesione sociale. Nonostante le differenze di interpretazione tra le regioni, è opinione comune che la cittadinanza globale si riferisca al sentimento di appartenenza a una comunità più ampia e a un'umanità comune, promuovendo una 'visione globale' che unisce il locale con il globale e il nazionale con l'internazionale. È anche un modo di comprendere, di agire e di relazionarsi con gli altri e con l'ambiente nello spazio e nel tempo, basato

su valori universali, attraverso il rispetto della diversità e del pluralismo. In questo contesto, ogni vita individuale ha conseguenze sulle decisioni quotidiane che collegano il locale e il globale, e viceversa (UNESCO, 2022c: 158, trad. nostra).

Tralasciando di entrare ora nel merito delle altre questioni affrontate dal *GRALE 5*, che varrà la pena riprendere in altre sedi – non sono di certo esauriti i temi dell’alfabetizzazione quale presupposto primario per la cittadinanza democratica; dei flussi migratori e delle sfide che pongono alle visioni tradizionali della cittadinanza; delle nuove tecnologie; del rapporto tra cittadinanza e genere; della situazione delle popolazioni indigene, alle quali spesso vengono negati i pieni diritti di cittadinanza ecc. – qui preme soprattutto trarre alcune conclusioni di carattere, per quanto possibile, più generale. Ovvero, sulla scia degli orizzonti aperti da CONFINTEA VII, intendiamo formulare qualche riflessione che possa contribuire a rendere più nitido il quadro che si delinea per l’educazione degli adulti contemporanea e del prossimo futuro, in modo tale da poterne ricavare altrettanto nitide linee guida da calare nei differenti e innumerevoli contesti in cui, come abbiamo visto, potenzialmente e di fatto, si declina.

Le questioni evidenziate portano, in primo luogo, a privilegiare un’educazione degli adulti di stampo più *esistenziale-sociale-umanistico*, ci piace dire, ma non *human-centred*, ovvero in grado di considerare che viviamo in un mondo più-che-umano (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022) – che non in termini di *workplace learning* finalizzato all’occupabilità. Non che quest’ultima accezione abbia perso d’importanza, tutt’altro, ma il paradigma stesso di *sostenibilità* ha posto sotto una luce diversa fattori che, se fino a qualche tempo fa non mancavano di suonare per certi versi retorici o, comunque, meno pragmatici e comprensibili nell’ottica del progresso e dello sviluppo, ora vengono considerati anche nella loro concretezza, oltre che culturalmente situati. Si tratta di *valori*: il valore della *dignità* umana (anche e soprattutto nel lavoro, come si è visto), della *cooperazione* (nel ristretto dei territori così come nello scenario internazionale), della *solidarietà*, dell’*equità*, della *cura*.

Coerentemente a questo tipo di principi orientativi, si disegnano anche metodologie formative e di insegnamento/apprendimento che sono esse stesse esemplificatrici di tali valori: *attive*, *partecipative*, *situazionali*, in una parola: *trasformative*.

Il termine non è nuovo per l’educazione degli adulti, avendone contrassegnato alcune tra le esperienze più rappresentative e autentiche.

Assumendo – in estrema sintesi – che in questa prospettiva

l’apprendimento adulto è concepito come il processo di ristrutturazione delle cornici di riferimento, mediante il quale è possibile pervenire a significati nuovi e interpretazioni più inclusive, in luogo di applicare automaticamente o acriticamente un set di significati derivati da esperienze del passato (Biasin, 2022: 45, 53)

e che

sia come teoria sia come insieme di pratiche, l'educazione degli adulti ha il compito di assistere l'adulto nel diventare via via più consapevole e riflessivo rispetto alla sua vita e alle sue scelte: comprendere la propria esistenza, validare efficacemente il proprio agire, riflettere criticamente su di sé, partecipare al dialogo riflessivo (*Ibidem*)

il portato del *transformative learning* trova nel paradigma della sostenibilità una collocazione di tipo, potremmo dire, intrinseco e congenito, che va ben oltre al metodo didattico *stricto sensu*, giacché si fonda su quella riflessività che è essa stessa fine (e quindi anche mezzo) del processo educativo.

In questa cornice, è il problema ecologico in quanto tale a porsi e ad agire come *dilemma disorientante* (Mezirow, 1991, 2000), tanto sul piano individuale quanto su quello collettivo, così da innescare pratiche di ricerca, di discussione e disvelamento, di decostruzione e ricostruzione di significati attorno alle storie relazionali dei singoli e delle comunità con l'ambiente di vita globalmente inteso e relativamente alle posture assunte, affinché si facciano sempre più consapevoli, intenzionali e, quindi, responsabili.

BIBLIOGRAFIA

- Alberici, A. (2002), "Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze", in D. Demetrio & A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano: Guerini Studio, pp. 155-220.
- Almalaurea (2022a), *Laureate e laureati: scelte, esperienze e realizzazioni professionali*. Rapporto 2022, https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-05/6_almalaurea_rapportocompleto_laureatelaureati.pdf, consultato il 2 Marzo 2023.
- Almalaurea (2022b), *XXIV Indagine Profilo dei Laureati 2021*, <https://www.almalaurea.it/i-dati/le-nostre-indagini/profilo-dei-laureati>, consultato il 2 Marzo 2023.
- ASviS (2021), *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2021*, Roma: Editron.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU) (1948), *Dichiarazione universale dei diritti umani* https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf, consultato il 2 Marzo 2023.
- Bauman, Z. (2006), *Intervista sull'identità*, Roma-Bari: Laterza.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022), *GreenComp – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Biasin, C. (2022), "Apprendimento trasformativo. Promuovere la riflessione critica", in C. Biasin & G. Chianese, *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*, Milano: Mondadori, pp. 45-61.

- Birbes, C. (2011), “Progettazione pedagogica e ambiente. In cammino verso la sostenibilità”, in C. Birbes (a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. Idee, percorsi, azioni*, Milano: ASA, EDUCatt, pp. 9-25.
- Bronfenbrenner, U. (2002), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: il Mulino.
- Commissione Europea (2022), *Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale*, Bruxelles, 14.1.2022, COM(2022) 11 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=COM:2022:11:FIN&qid=1642267262231&from=IT>, consultato il 2 Marzo 2023.
- Commissione Europea (2019), *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Il green deal europeo*, Bruxelles, 11.12.2019. COM(2019) 640 final. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF, consultato il 2 Marzo 2023.
- Commissione Europea (2020a), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Bruxelles, 1.7.2020. COM(2020) 274 final <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=IT>, consultato il 2 Marzo 2023.
- Commissione Europea (2020b), *Uno spazio europeo dell'istruzione entro il 2025: ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf, consultato il 1 Marzo 2023.
- Commissione Europea (2021), *Women in Digital Scoreboard, 2021*, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/women-digital-scoreboard-2021>, consultato il 2 Marzo 2023.
- Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo (1988), *Il futuro di noi tutti. Rapporto della Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo*, Milano: Bompiani.
- De Mauro, T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Roma: Laterza, eBook.
- Del Gobbo, G. (2020), “I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale”, in *Quaderni di Economia del Lavoro*, n. 112, pp. 83-102.
- Del Gobbo, G., De Maria, F. & Pampaloni, M. (2021), “Lo sviluppo sostenibile nell'alta formazione: un'esperienza integrata di didattica e ricerca”, in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, vol. 21, n. 2, pp. 46-63.
- Del Gobbo, G., Farioli, F. & Mayer, M. (2017), “Le competenze di un educatore sostenibile”, in *ECO l'educazione sostenibile*, vol. 228-229, pp. 39-42.
- EAEA (2021), *Let's get our hands dirty. Greening adult learning and education*, https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/04/EAEA_Sustainability_Report.pdf, consultato il 2 Marzo 2023.
- EAEA (2018), *Adult education and sustainability*, Brussels, https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/09/AE-and-sustainability_paper_final_9_2018.pdf, consultato il 2 Marzo 2023.

- Emmelin, L. (1976), “The Need for Environmental Education for Adults”, in *Convergence*, vol. 9, n. 1, pp. 45-53.
- Ferrante, A., Galimberti, A. & Gambacorti-Passerini, M.B. (2022), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*, Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
- Gazzetta ufficiale delle Comunità europee (2000), *Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea*, https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf, consultato il 2 Marzo 202
- Grange, T. (2018), “Qualità dell’educazione e sviluppo sostenibile: un’alleanza necessaria, una missione pedagogica”, in *Pedagogia Oggi*, vol. 16, n. 1, pp. 19-31.
- Guichard, J. (2018), “What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development?”, in *Studia Paradoznawcze/Journal of Counselling*, vol. 7, n. 1, pp. 305-333.
- Iavarone, M.L. (2008), *Educare al benessere*, Milano: Bruno Mondadori.
- ILO (1999), Report of the Director-General. Decent Work, Geneva, Switzerland, <https://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>, consultato il 2 Marzo 2023.
- ILO (2001), Perspectives on decent work: statements by the ILO Director-General, Geneva: International Labour Office.
- ILO (2002), *Decent work and the informal economy: Report IV, sixth item on the agenda at 90th Session of International Labour Conference*, Geneva: International Labour Office ILO. (2022), *Global Employment Trends for Youth 2022. Investing in transforming futures for young people*, Geneva: International Labour Organization.
- ILO (2004), “A framework for implementing the decent work agenda”, in *Circular*, n. 598, 20 May.
- ILO (2008), *Decent work: Some strategic challenges ahead. Report of the Director-General*, Geneva: International Labour Office.
- ISTAT (2022a), *Annuario Statistico Italiano 2022*, Roma, https://www.istat.it/storage/ASI/2022/ASI_2022.pdf, consultato il 2 Marzo 2023
- ISTAT (2002b), *Famiglie, reti familiari, percorsi lavorativi e di vita*, Roma, https://www.istat.it/it/files//2022/10/Ebook_Famiglie-reti-familiari-percorsi-lavorativi-e-di-vita.pdf, consultato il 2 Marzo 2023.
- ISTAT (2002c), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, <https://www.istat.it/it/files/2022/10/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2021.pdf>, Roma, consultato il 2 Marzo 2023.
- Lange, E.A. (2018), “Transformative Sustainability Education: From Sustainable to a Civilization Leap”, in M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller & P. Jarvis (eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, London: Palgrave, pp. 397-420.
- Lindeman, E.C. (1926), *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic & Co.
- Malavasi, P. (2022), *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*, Milano: Vita e Pensiero.
- Marescotti, E. (2017), “Educazione Ambientale ed Educazione degli Adulti: intersezioni tematiche, progettuali, formative”, in M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Ore-

- ficce & F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 283-295.
- Marescotti, E. (2022), “Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta”, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n. 23, pp. 128-144.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey Bass-Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (2000), “Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory”, in Mezirow J. & Associates (eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspective on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 3-33.
- Mortari, L. (2020), *Educazione ecologica*, Roma-Bari: Laterza.
- Nespor, S. (2020), *La scoperta dell'ambiente. Una rivoluzione culturale*, Roma-Bari: Laterza.
- OECD (2022), *Education at Glance. OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Papa Francesco (2022), *Discorso del Santo Padre Francesco* (visita ad Assisi in occasione dell'evento *Economy of Francesco*), Città del Vaticano: Dicastero per la Comunicazione – Libreria Editrice Vaticana.
- Kaplan, M., Sanchez, M. & Jaco, H. (2017), *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*, Berlino: Springer.
- Pareglio, S. (2009), *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita*, Roma: Carocci.
- Rifkin, J. (2000), *The Age Of Access: The New Culture of Hypercapitalism, Where All of Life Is a Paid-For Experience*, New York: J.P. Tarcher/Putnam.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sterling, S. (2013), *Educazione sostenibile*, Cesena: Anima Mundi.
- Talamo, A. & Roma, F. (eds.) (2007), *La pluralità inevitabile: Identità in gioco nella vita quotidiana*, Milano: Apogeo.
- Tomarchio, M.S. & D'Aprile, G. (2018), “L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria”, in *Pedagogia Oggi*, vol. 16, n. 1, pp. 145-160.
- UNECE (2012), *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development dello United Nations Economic Commission for Europe*, Geneve: UNECE.
- UNESCO (2004), *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes, Position Paper*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999), *World Conference on Education for All*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625>, consultato il 2 Marzo 2023.
- UNESCO (2021), *The Right to Education Initiative's contribution to the global conversation on the right to education: Reviewing and extending the understanding of the right to education in the 21st Century*, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_UNESCO%20Futures%20of%20Education%20Contribution_October2021_EN.pdf, consultato il 2 Marzo 2023.
- UNESCO (2022a), CONFINTEA VII. *Revised Concept Note. Adult learning and education for sustainable development: a transformative agenda*. 11 March

2022. https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/04/UII_Concept%20note_CONFINTEA%20VII_20220311.pdf, consultato il 2 Marzo 2023.
- UNESCO (2022b), *Global education monitoring report 2022: gender report, deepening the debate on those still left behind*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>, consultato il 2 Marzo 2023.
- UNESCO (2022c), *GRALE 5. Fifth Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburg: UNESCO.
- World Bank (2003), *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries*, <https://documents1.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/Lifelong-learning-in-the-global-knowledge-economy-challenges-for-developing-countries.pdf>, consultato il 2 Marzo 2023.