

Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica

Quality of education and sustainable development: an alliance needed, a pedagogical mission

Teresa Grange

Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale / Università della Valle D'Aosta
t.grange@univda.it

abstract

The essential role of a quality education with respect to sustainable development and global citizenship is now widely recognized on an international scale. There is a growing need to identify, implement, and monitor plans, strategies, actions expressly aimed at producing positive changes, towards an increasingly cohesive, inclusive, supportive, and responsible society, capable of taking care of the environment in a lasting way. In the wake of research on the quality of education and on the intelligibility factors of educational facts, the essay presents a critical-hermeneutic reflection on educational planning in relation to the challenge of sustainability, with the aid of a pedagogical model having at its core the principle of educability.

Keywords: *quality of education, sustainability, educability, pedagogical model*

Abstract

Il ruolo essenziale di un'educazione di qualità rispetto allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale è ormai diffusamente riconosciuto su scala internazionale; cresce l'esigenza di individuare, realizzare e monitorare piani, strategie, azioni espressamente volte a produrre cambiamenti positivi, verso una società sempre più coesa, inclusiva, solidale, responsabile, capace di prendersi cura durevolmente dell'ambiente. Nel solco delle ricerche sulla qualità dell'educazione e sui modelli di intelligibilità dei fatti educativi, il saggio propone una riflessione critico-ermeneutica sulla progettualità educativa in relazione alla sfida della sostenibilità, con l'ausilio di un modello pedagogico avente come fulcro il principio di educabilità.

Parole chiave: qualità dell'educazione, sostenibilità, educabilità, modello pedagogico.

Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica

La liberté commence où l'ignorance finit.
Victor Hugo

Prologo

Ripensare l'educazione: su questo auspicio, che progressivamente volge all'imperativo presso le principali organizzazioni internazionali¹, convergono le istanze di promozione di un avvenire durevole, fecondo, inclusivo, sostenibile e pacifico (Sterling, 2006), attraverso un consapevole sviluppo di valori democratici, di cura dell'ambiente, di solidarietà, di rispetto integrale della dignità umana e della diversità in tutte le sue forme.

Il riconoscimento del ruolo fondamentale svolto dai processi educativi in vista di una cittadinanza attiva e responsabile (Consiglio d'Europa, 2010), capace di prendere in carico in modo integrato le dimensioni economiche, sociali e ambientali dello sviluppo sostenibile (Consiglio d'Europa, 2017) sollecita la riflessione pedagogica, non

1 Si vedano, per esempio: “*Carta Europea sulla Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*”, adottata l'11 maggio 2010 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa con Raccomandazione CM/Rec (2010); ONU (2015) “*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*”; l'UNESCO ha in carico specifiche azioni di monitoraggio dell'Agenda presso i Paesi membri. Peraltro, il ruolo dell'educazione è al centro del “*2017 Report on citizenship and human rights education*” del Consiglio d'Europa, dove si chiarisce espressamente che i sistemi educativi non sono chiamati a moltiplicare contenuti, bensì ad operare diversamente per la costruzione di una società sempre più inclusiva e democratica.

soltanto nei termini squisitamente ermeneutici dell'ampliamento e del confronto dialettico di significati che accompagnano queste nuove sfide della contemporaneità, ma anche in ordine ai fondamenti concettuali e alle implicazioni progettuali delle scelte in materia di politiche educative volte a rendere disponibili ambienti di apprendimento adeguati per il pieno sviluppo della persona, in tutte le età della vita, che risultino autenticamente coerenti con le esigenze di un impegno serio, permanente e indifferibile per una crescente sostenibilità (Malavasi, 2010).

1. Un fondamento concettuale: il principio di educabilità

Il focus sull'educazione attesta lo spostamento dell'obiettivo politico dall'ambito della sensibilizzazione a quello della trasformazione di atteggiamenti e comportamenti. Il risultato atteso trascende, infatti, la conoscenza degli snodi culturali, la prospettiva critica sul tema, la rilevanza valoriale: è un "cambiamento" positivo e dinamico, osservabile, frutto intenzionale di specifici programmi, piani, azioni che successivamente evolvono, secondo un andamento aperto e spiraliforme, in nuove appropriate proposte progettuali che ridefiniscono oggetti, soggetti e processi d'innovazione in relazione agli esiti raggiunti, al contesto, a nuovi vincoli e risorse, ai bisogni emergenti. Tali dinamiche trasformative e generative, ineluttabilmente "infinite" rispetto alle loro ipotetiche possibilità (Bertolini, 1988), particolarmente esigenti sul piano della coerenza pedagogica e del rigore metodologico-didattico, sono tipiche di un'educazione di qualità: per questa ragione, la qualità dell'educazione per tutti e per ciascuno si configura come condizione necessaria dello sviluppo sostenibile².

È in gioco dunque il *principio di educabilità*, come fondamento concettuale di legittimazione etica delle scelte di politica educativa:

2 Cfr. ONU, Agenda 2030. La declaratoria dell'obiettivo 4, *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, esordisce con la seguente affermazione: "Un'istruzione di qualità è la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile".

nessuno può risultare escluso dal percorso di partecipazione a una cittadinanza mondiale, ognuno deve essere messo in condizione di offrire consapevolmente uno speciale contributo alla salvaguardia del pianeta, tutti devono beneficiare di un qualificante sostegno per estendere i propri orizzonti del possibile, senza alcuna concessione a qualsivoglia riserva deterministica, ideologica o materiale (Meirieu, 1996). L'universalità dei destinatari dell'intervento educativo impone, allora, la progettazione di congruenti processi di inclusione e la messa in opera di pertinenti valutazioni del rapporto mezzi-fini che traducano l'intenzionalità pedagogica in prefigurazioni creative di un avvenire durevole. In questa direzione schiettamente utopica, il tema della qualità appare dunque inscindibile dal rispetto a tutto campo del principio di educabilità: ogni limitazione, distinzione, ambiguità, parzialità o contingente abbozzo di confini esprime un *argumentum ad ignorantiam*; conduce, in ultima analisi, a risultati intrinsecamente settoriali e implicitamente arbitrari.

Al fine di mantenere un conveniente e saldo orientamento in questo delicato scenario nonché di ridurre il rischio di derogare accidentalmente al principio di educabilità, ragionare di qualità educativa per la sostenibilità può trarre vantaggio da cornici interpretative messe a disposizione dal sapere pedagogico sotto forma di modelli di intelligibilità dei fatti educativi (Crahay, 2002), che consentono di concepire la mediazione teoria-prassi lungo una direttrice critico-ermeneutica idonea sia a collocare gli usuali criteri di efficacia, efficienza ed impatto su uno sfondo valoriale, sia a moltiplicare le prospettive di significato in funzione delle variabili di processo, di prodotto e di contesto di volta in volta considerate. Ciò risulta particolarmente evidente in relazione alla frequente gestione contestuale di più approcci alla qualità, che derivano dalla scelta di privilegiare il dialogo anziché la reciproca esclusione fra dimensioni eterogenee ma complementari – spesso compresenti e interdipendenti – dei processi di incremento della qualità: locale e globale; generale e particolare; esterna ed interna. Così, mentre la condivisione di traguardi comuni su scala mondiale³, l'in-

3 Cfr. ONU (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In particolare, l'obiettivo 4, di cui si riportano i traguardi: 4.1 Garantire

dividuaione di parametri e indicatori applicabili alla generalità delle politiche educative per la sostenibilità⁴, l'attuazione di corrispondenti piani di monitoraggio⁵ costituiscono un'indispensabile e ragguardevole piattaforma di lancio dei mutamenti necessari ad ogni livello culturale, sociale ed economico, e rappresentano, peraltro, un potente fattore proattivo di nuova e mirata progettualità, i processi di implementazione locale di tali politiche possono trarre giovamento da un'elaborazione singolare, contestualizzata di criteri e indicatori capaci di

entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti; 4.2 Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria; 4.3 Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad 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 – anche tecniche e professionali – 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, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità; 4.6 Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte 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 discendenti 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. Reperibile in <<https://www.unric.org/it/agenda-2030/30-815-obiettivo-4-fornire-ineducazione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti>>.

- 4 Cfr. ONU, Consiglio economico e sociale, 47° sessione della Commissione Statistica (2016), Rapporto del Gruppo di Esperti incaricati degli indicatori relativi agli obiettivi di sviluppo sostenibile, Allegato 4, reperibile in <<https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-SDGs-Rev1-f.pdf>>.
- 5 Si veda, per esempio, il recente rapporto ONU (2017) *Mapping Awareness of the Global Goals, Report from the Sulitest, Tangible implementation of the HESI & contributor to the review of the 2030 Agenda*, reperibile in <<https://www.sulitest.org/hlpf2017report.pdf>>.

esprimere una caratteristica qualità *ambita* prima che un'indistinta qualità *necessaria*. In altre parole, si tratta di combinare una concezione *top-down* della qualità, di matrice funzionalista, riferita a standard, che presuppone una norma univoca, valorizzata e condivisa, con un'idea di qualità veicolata da approcci *bottom-up*, transattivi, di ispirazione fenomenologica, costruttivista, olistica, che restituiscano la complessità, l'irriducibile unicità e il carattere culturalmente e storicamente situato dei processi di sviluppo (Barret, Fudge, 1981; Fraser *et alii*, 2006). D'altra parte, come sottolinea Paparella (2014), ogni intervento formativo sostenibile richiede una prospettiva ecologica, un avvicinamento ai bisogni e al funzionamento interno di una data comunità.

Nel perseguimento della qualità, l'adozione di approcci misti che unitariamente propongono, in forme e proporzioni variabili, da un lato l'adeguamento a standard e, dall'altro, processi partecipativi di negoziazione, di coinvolgimento della comunità, di autovalutazione, di ricerca-intervento presenta il vantaggio di favorire una penetrazione puntuale delle finalità comuni e un'appropriazione consapevole delle istanze innovative, aumentando così le *chance* di sostenibilità del cambiamento (Alter, 2010). Il ricorso a un modello di intelligibilità delle pratiche contribuisce in questo caso a disambiguare i rapporti mezzi-fini e a elaborare estensivamente significati pertinenti, in quanto fornisce una mappa che consente di gestire processi di incremento della qualità al variare delle diverse modalità d'integrazione di componenti eterogenee provenienti da approcci *top-down* e *bottom-up*, monitorando le provvisorie posizioni e priorità delle une e delle altre in relazione agli obiettivi fissati, garantendo altresì un'attenzione costante sul principio di legittimazione adottato che funge da sistema di riferimento. Il ricorso a modelli pedagogici che evidenziano il carattere necessario del nesso tra qualità dell'educazione e postulato di educabilità previene così ogni deriva autoreferenziale di reificazione della qualità, attenua la probabilità di compiere generalizzazioni improprie di obiettivi localmente raggiunti, riduce il rischio di accreditare o trasferire acriticamente repertori di "buone prassi" decontestualizzate e, nel valorizzare la categoria della scelta, promuove responsabilità.

2. Una progettualità trasformativa

Se l'educazione allo sviluppo sostenibile fa parte di un'educazione di qualità, che a sua volta è tale solo se assicura la piena realizzazione del principio di educabilità, la declinazione progettuale dell'obiettivo di un incremento della qualità educativa come risposta alla sfida della sostenibilità passa attraverso la ricerca tenace, incessante e plurale di una crescente "compatibilità" tra mezzi – disponibili o conseguibili – e fini riconosciuti, nei contesti formali, informali e non formali di apprendimento. Per illustrare come la disponibilità di un *frame* pedagogico può sostenere questo tipo di processo, sarà esaminato il caso di un obiettivo dell'Agenda 2030 con l'ausilio di un modello.

Più precisamente, l'oggetto di indagine è costituito dal traguardo:

Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti 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 sostenibile⁶.

Come supporto per l'analisi, si ripropone qui il "fiore dell'educabilità" (Grange Sergi, 2016), un modello che assume l'educabilità come principio teleologico ordinatore, e la logica della compatibilità come criterio della mediazione fra teoria e prassi. Sul nucleo centrale del modello – il principio di educabilità – convergono sei concetti-chiave significativamente, ancorché parzialmente e in modo complementare, promotori di un'educazione possibile: equità, accoglienza, intenzionalità, innovazione, partecipazione, qualità. A partire da una postura costruttivista-situazionale, questo modello può offrire una chiave di analisi delle politiche e delle pratiche educative di qualità in relazione allo sviluppo sostenibile, percorrendo le singole dimensioni del fiore, le loro combinazioni oppure i tre assi radiali, che consentono una lettura

6 Traguardo 4.7, obiettivo 4, Agenda 2030, ONU.

rispettivamente relazionale (partecipazione-accoglienza), etica (equità-innovazione), programmatica (intenzionalità-qualità) dell'educabilità⁷.

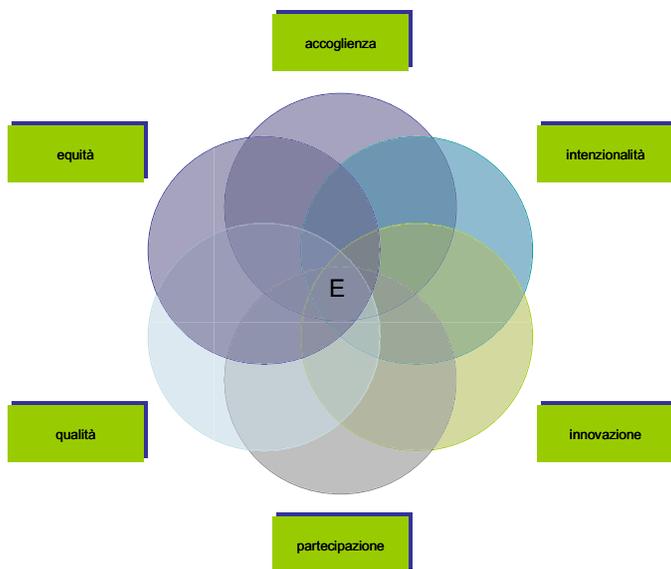


Fig. 1 – Il fiore dell'educabilità (Grange Sergi, 2016, p. 95)

In primo luogo, è interessante riscontrare che il principio di educabilità è pienamente incorporato all'obiettivo oggetto di analisi attraverso il riferimento a "tutti i discenti" come soggetti beneficiari dell'azione educativa e protagonisti del cambiamento. Questo permette di stabilire che ogni impianto progettuale dovrà rispondere ai criteri regolativi di universalità e inclusione degli attori sociali sia riguardo all'accesso alle opportunità formative sia rispetto agli esiti; si tratta allora di assicurare non soltanto una proposta educativa adeguata ma anche

7 Per un'esemplificazione dell'utilizzo del modello per l'intelligibilità di ambienti educativi promotori di sviluppo sostenibile (si veda anche Grange, 2017, pp. 107-114).

il raggiungimento di risultati significativi attraverso la puntuale, specifica ricerca di mezzi compatibili con questo fine.

La riflessione può, in seguito, procedere in ordine all'operationalizzazione del traguardo, cioè all'anticipazione di scenari auspicati capaci di dar forma tangibile al cambiamento, formulandolo in termini di risultato atteso. Se si prende avvio dall'indicatore individuato dalla commissione di esperti dell'ONU: "il grado di integrazione dell'educazione alla cittadinanza mondiale, dell'educazione allo sviluppo sostenibile, compresi l'uguaglianza fra i sessi e il rispetto dei diritti umani, nelle politiche educative nazionali, nei programmi di insegnamento, nella formazione degli insegnanti, nella valutazione degli studenti"⁸ si pone immediatamente a tema il tipo di approccio alla qualità sotteso alla scelta dell'indicatore. Si coglie, infatti, un invito a tutti i Paesi membri a contemplare espressamente e a inserire sinergicamente ("integrare") l'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità a vari livelli, con particolare riferimento ai contesti formali, dove si prevede anche una valutazione delle competenze. Si tratta della componente di qualità espressa da un approccio *top-down*, certamente necessaria e rilevante in termini di sensibilizzazione, anche a fronte delle marcate disuguaglianze in materia fra le diverse realtà nazionali e territoriali, ma strutturalmente insufficiente, nella sua genericità, per la traduzione progettuale della finalità educativa. Si rende allora necessario un contributo pedagogico che consenta di riflettere, innanzitutto, su cosa si possa o si debba intendere per "grado di integrazione" e, successivamente, sul modo in cui tale integrazione si realizza, si osserva e si misura. Poiché tale riflessione è necessariamente contestualizzata, non può che essere frutto di approcci *bottom-up* alla qualità; le due entrate, dunque, coesistono e si alimentano vicendevolmente.

Stabilita la congruenza di un approccio misto, per proseguire nella delucidazione dei criteri che potranno regolare le possibilità di reperire mezzi compatibili, si può riprendere l'esplorazione del significato della "integrazione dell'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità" a partire, per esempio, dalle configurazioni che assume il legame con un

8 Reperibile in <<https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents-/2016-2-SDGs-Rev1-f.pdf>>, p. 48.

singolo concetto-chiave del modello in relazione all'educabilità. Se si muove l'indagine dal petalo "intenzionalità", si può studiare la declinazione del costrutto rispetto alle strategie che si suppone possano produrre tale integrazione e verificare, per ciascuna, sia la coerenza con il principio di educabilità sia le condizioni di compatibilità da costruire e attivare. Così, si potrà discutere cosa presuppone e cosa implica, in ambito scolastico, privilegiare approcci di programmazione di tipo parallelo o *embedded*, o, ancora, confrontarsi sull'esigenza di definizione del livello di autonomia da ipotizzare per la pianificazione degli interventi. Si analizzerà allora cosa significa, dal punto di vista pedagogico e didattico, prevedere tempi e spazi separati e per la promozione di peculiari, o addirittura settoriali, competenze di cittadinanza, ma si esaminerà anche la prospettiva transdisciplinare di un curriculum verticale organizzato per competenze di cittadinanza globale. E, in entrambi i casi, si approfondiranno le condizioni e le implicazioni metodologiche delle diverse collocazioni dei processi educativi nel *continuum* autonomia-eteronomia, come: la funzione e la natura – prevalentemente prescrittiva oppure prioritariamente orientativa – di eventuali linee guida; i ruoli rispettivi di istituzioni, territorio, portatori di interesse; la struttura – orizzontale, verticale, reticolare, sistemica – delle istanze organizzative. Il dialogo teoria-prassi diventa allora un'autentica ricerca di senso che, man mano che procede, estende l'orizzonte del possibile, e aumenta la consapevolezza e la comprensione della tensione progettuale che, nel fare spazio all'intenzionalità pedagogica, esprime un'inequivocabile responsabilità educativa.

Ma si può anche proseguire lungo una linea tematica, come l'asse radiale "partecipazione-accoglienza", per chiarire cosa significhi, in un dato contesto, sostenere e promuovere "l'uguaglianza fra i sessi e il rispetto dei diritti umani", per esempio in relazione allo sviluppo di competenze inerenti l'ascolto, il riconoscimento e la valorizzazione dell'alterità e della dignità umana, la comunicazione interculturale, la costruzione di legami sociali, come pure, sulla scia di Dewey, l'esercizio di responsabilità in contesti di vita democratica. Si esploreranno le architetture collaborative, le condizioni di passaggio dalla multiculturalità come dato all'interculturalità come progetto, le categorie dell'appartenenza e dell'identità. E si analizzerà poi ciascun costrutto rispetto all'essere persona, per contribuire a caratterizzare, sul piano pe-

dagogico, ambienti sociali e di apprendimento solidali, attenti alla dignità umana e idonei a tutelarla.

Questo abbozzo di esplicitazione di significati inerenti l'educazione di qualità per la sostenibilità, con l'adozione del fiore come schema concettuale che facilita il compito di ordinare e organizzare coerentemente i fatti educativi interessati e le scelte operate rispetto al principio di educabilità, può essere sufficiente per mostrare come, attraverso il modello, il sapere pedagogico risulti intensamente convocato, sia nell'ampliamento dei quadri teorici in cui si inseriscono i significati dibattuti, elaborati, negoziati e ricorsivamente ridefiniti, sia nelle molteplici ramificazioni del dialogo teoria-prassi che conducono alla problematizzazione delle situazioni educative e alla validazione delle scelte. L'approfondimento del rapporto mezzi – fini è dunque indirizzato alla ricerca di nuove e più estese forme di *compatibilità* fra l'insieme dei vincoli e delle risorse presenti nelle situazioni iniziali, da un lato, e gli scenari prefigurati dal traguardo auspicato, dall'altro.

Più in generale, un modello pedagogico permette di far emergere, espandere e condividere significati che consentano di tracciare possibili e pertinenti itinerari di senso atti a condurre, caso per caso, al traguardo stabilito, alla luce di un preciso presupposto che ne fonda la legittimità. La complessità della sfida della qualità dell'educazione per la sostenibilità si manifesta qui nella consapevolezza della necessità di compiere un imponente sforzo di esegesi locale degli indicatori proposti su scala mondiale, finalizzato a operationalizzare gli obiettivi e a promuovere una progettualità coerente con il principio di educabilità. Ma la sfida è accessibile, e sostenere questo impegno si configura come una missione pedagogica primaria.

Epilogo

Per tornare alle considerazioni che hanno aperto questo saggio, l'alto compito di ripensare l'educazione sembra travalicare la, pur decisiva, funzione di accompagnare e presidiare in modo appropriato un cambiamento positivo, comunque definito; si tratta, forse, di 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.

Bibliografia

- Alter N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.
- Barrett S., Fudge C. (eds.) (1981). *Policy and Action*. London: Methuen.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa. (2010). *Carta Europea sulla Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*.
- Consiglio d'Europa - Council of Europe. (2017). *Report on citizenship and human rights education*. In <<http://www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe>>.
- Crahay M. (2002). La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In M. Saada-Robert, F. Leutenegger (eds.), *Expliquer et comprendre en science de l'éducation* (pp. 253-273). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Fraser E., Dougill A. J., Mabee W.E., Reed M., McAlpine P. (2006). Bottom up and top down: Analysis of participatory processes for sustainability indicator identification as a pathway to community empowerment and sustainable environmental management. *Journal of Environmental Management*, 78 (2): 114-127.
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: FrancoAngeli.
- Grange T. (2017). Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 107-114). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. Pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Meirieu Ph. (1996). La pédagogie différenciée: Enfermement ou ouverture?

- In A. Bentolila (ed.), *L'école: diversités et cohérence* (pp.109 -149). Paris: Nathan.
- Paparella N. (2014). *L'agire didattico*. Napoli: Giapeto.
- Sabatier P. (1986). Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6 (1): 21-48.
- Sterling S. (2006). *Educazione sostenibile*. Cesena: Anima Mundi.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Transmitted to the General Assembly, document A/69/L.85. In <http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&TYPE=&referer=http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/&Lang=E>.
- United Nations. (2017). *Mapping Awareness of the Global Goals, Report from the Sulitest, Tangible implementation of the HESI & contributor to the review of the 2030 Agenda*. In <<https://www.sulitest.org/hlpf2017report.pdf>>.

