

INTRODUZIONE

PROGETTUALITÀ, TUTORSHIP, KNOWLEDGE MANAGEMENT: COMPETENZE TRASVERSALI PER LE PROFESSIONALITÀ DELLA FORMAZIONE

Maura Striano

L'affermazione di "società della conoscenza e dell'apprendimento diffuso" – riconosciute dall'Unione Europea come l'unico valido modello di sviluppo sostenibile per il terzo millennio – richiede la messa a punto di un *obiettivo strategico* che integri istanze culturali, economiche, sociali.

Se *conoscenza ed apprendimento* sono identificati come essenziali *volani di sviluppo* su diversi piani e a diversi livelli, diventa evidente come solo attraverso *l'investimento sulle potenzialità apprenditive e conoscitive d'individui e gruppi sociali* si potrà realizzare un processo di crescita globale ed integrato, che interessi tutte le società.

Tale investimento implica l'attivazione di *un processo di knowledge development* che dia modo di *realizzare un continuo sviluppo del potenziale di apprendimento e di costruzione di conoscenza* di cui ciascun soggetto (individuale e collettivo) dispone *non attraverso l'acquisizione di nuovi saperi* (soggetti a continua obsolescenza) ma *attraverso la coltivazione e l'uso di competenze e di strumenti funzionali* ad una costruzione attiva, responsabile, rigorosa di strutture di conoscenza in costante e dinamica evoluzione. Per promuovere processi di sviluppo culturale, economico, sociale bisogna, quindi, prefigurare scenari formativi orientati *non solo e non tanto ad un costante aggiornamento del patrimonio di conoscenze e competenze di individui e gruppi che consenta loro di adeguarsi* alla riconfigurazione degli assetti socio-economici ed alla trasformazione del mercato del lavoro ma, piuttosto, *ad un offerta differenziata e variegata di esperienze ed occasioni di apprendimento e strumenti di sviluppo conoscitivo*.

Obiettivo primario dovrà essere, quindi, *non l'acquisizione di conoscenze ma l'implementazione e lo sviluppo di quelle competenze di costru-*

zione, gestione, uso, trasferimento di conoscenze di cui ciascun soggetto dovrebbe disporre per potersi confrontare attivamente e propositivamente con i nuovi bisogni emergenti nei diversi e differenti contesti di vita e di lavoro in cui è implicato.

Ne deriva la necessità di una profonda *revisione della categoria di formazione* – intesa come processo *continuo* realizzato in una *pluralità di ambiti e di contesti*, attraverso *esperienze ed occasioni di apprendimento* diverse e differenti *lungo tutto l'arco della vita*, che consentono non solo un *accesso attivo e consapevole a molteplici forme di conoscenza* ma anche e soprattutto la loro *produzione e trasformazione* da parte di individui e gruppi sociali¹. Si viene quindi ad attribuire una connotazione formativa a tutte quelle esperienze che veicolino l'acquisizione, l'integrazione consapevole e la trasferibilità di apprendimenti e saperi maturati in contesti diversi. Negli scenari delle società dell'"apprendimento diffuso" e "della conoscenza", la formazione si configura come *risposta a specifici e peculiari bisogni apprenditivi e conoscitivi* che richiedono di essere soddisfatti *non attraverso l'erogazione di prodotti conoscitivi*, ma *attraverso l'attivazione di processi di costruzione ed uso della conoscenza*, che facciano leva sulle risorse e sugli strumenti di cui i soggetti dispongono e che si avvalgano di ulteriori supporti, differenziati a seconda dei contesti e degli scenari in cui si producono i bisogni in oggetto. Ciò richiede che *la formazione continua* faccia leva su *molteplici forme e modi dell'apprendimento*.

In questa prospettiva, *i processi formativi* vanno letti in riferimento ai *processi di apprendimento e di costruzione di conoscenza* che – attraverso essi – si realizzano ed ai *guadagni conoscitivi* che ne derivano; ne consegue, pertanto, una necessaria doppia focalizzazione sia sui *processi*, sia sui *prodotti* dell'apprendimento il che richiede: a) un focus prospettico e prefigurativo, che pone attenzione alle *fasi* e non agli esiti finali dei processi di costruzione della conoscenza e che riconosce la validità di un prodotto conoscitivo *nelle forme e nei modi della sua realizzazione*; b) un focus sui contesti dell'apprendere e del conoscere, che mette in evidenza le caratteristiche e le potenzialità d'uso del prodotto in oggetto. Ne

1 Cfr. Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2001.

deriva la necessità di *riconoscere l'impatto e la valenza formativa di una molteplicità variegata e composita di esperienze e situazioni di apprendimento* (non necessariamente rubricate in repertori formativi, né riproducibili e trasferibili nell'ambito di specifici "setting"), nonché *di una varietà di depositi di conoscenza*; ciò impone un'attenta ricognizione ed identificazione di queste esperienze e di questi saperi in termini di *guadagni conoscitivi* realizzati all'interno di un processo *conoscitivo continuo*, che integra dimensioni generali e specifiche, globali e locali.

I *sistemi formativi* nella loro complessa architettura ed i *processi di formazione* che vi si inscrivono possono configurarsi come *volani di sviluppo conoscitivo* solo attraverso la promozione di *processi di apprendimento e di accesso, costruzione, uso e trasferimento alla/della conoscenza*, che risultino adeguatamente rispondenti a concreti ed effettivi bisogni apprenditivi e conoscitivi emergenti dai contesti socio-politici e culturali in cui si innestano; la loro utilità sociale e la loro efficacia si misurano, pertanto, sul *grado di rispondenza dell'offerta formativa alla domanda* che essi sono stati in grado di intercettare, decodificare, interpretare allo scopo di darvi una risposta coerente e sostenibile attraverso diversi e differenti percorsi conoscitivi. Per tale motivo, all'interno di questo scenario, viene a riconfigurarsi l'architettura dei sistemi formativi ed i diversi ambiti (*formale, non formale, informale*) della formazione vengono sempre più ad interfacciarsi e ad integrarsi (o a sostituirsi l'un l'altro) in virtù della loro flessibilità e capacità di rispondere a nuove e diverse esigenze.

Se per molti versi l'*ambito informale* ha prepotentemente guadagnato una vastissima quota di spazio formativo in quanto, attraverso la varietà di opportunità che offre (pacchetti formativi "su misura", corsi a pagamento, accesso a dati, informazioni ma anche ad ambienti che veicolano specifiche esperienze apprenditive e conoscitive attraverso le nuove tecnologie...), l'*ambito formale e quello non formale* sono stati è sottoposti a profondi processi di trasformazione sia per quanto riguarda i modelli, i *setting*, le metodologie, i contenuti, gli strumenti utilizzati sia per quanto riguarda la loro disponibilità ad interfacciarsi tra loro e con l'ambito informale. Un'efficace risposta ai bisogni conoscitivi che connotano la società della conoscenza potrà, infatti, realizzarsi solo attraverso una coerente ed efficace *integrazione* dei percorsi di apprendimento e di costruzione, uso, trasferimento di

conoscenza intrapresi nei diversi *ambiti, livelli e dimensioni della formazione*. Agli apprendimenti realizzati *in ambito formale si affiancano e si integrano quelli realizzati in ambito informale e non formale*, individuati come risorse che acquistano – nei processi formativi – uguale se non maggiore pregnanza e significatività nella realizzazione di prodotti conoscitivi ad alto tasso di trasferibilità.

Negli ambiti formali, non formali, informali della *formazione* intesa come *processo conoscitivo continuo* le forme generalizzate, scientificamente formalizzate e globalizzate del sapere vengono inoltre ad interfacciarsi con le molteplici dimensioni dei saperi locali, intesi come “risposte” che nel tempo individui e comunità hanno dato ai bisogni apprenditivi e conoscitivi specifici di una realtà territoriale, costruendo, depositando e trasmettendo saperi che rappresentano il sedimentato di processi euristici localmente situati. E’ attraverso questi incontri che si attivano complessi processi conoscitivi da cui scaturiscono nuove e sintesi, riconfigurando risorse ed opportunità apprenditive e conoscitive in risposta ai bisogni contestualmente emergenti.

Tutto questo richiede che gli interventi formativi a carattere più marcatamente esplicito ed intenzionale – vengano necessariamente progettati e realizzati utilizzando *dispositivi e figure di interfaccia*, funzionali ad identificare bisogni, a reperire ed organizzare risorse, a promuovere e gestire occasioni ed esperienze di apprendimento e di costruzione della conoscenza, attivando e facilitando processi in cui si realizzano raccordi tra apprendimenti, conoscenze, competenze effettuati, costruiti, esercitati in diversi tempi e in diversi luoghi della formazione.

Ne deriva la necessità di una profonda revisione anche dei *processi formativi* nella loro struttura ed articolazione, tenendo conto dei soggetti che ne sono attivi protagonisti e dei contesti in cui si realizzano. Bisogna, infatti, riconoscere che l’asse portante del processo formativo è il *processo di apprendimento* inteso come processo non necessariamente progettato, eterodiretto, organizzato e sottoposto a controllo nell’ambito di specifici setting. Si tratta piuttosto di un processo che si svolge anche al di fuori di piste indirizzate al raggiungimento di specifici obiettivi in termini di prodotti da acquisire o realizzare ed attivato in risposta a particolari domande, bisogni, esigenze richiedenti un preciso *impegno conoscitivo* da sollecitare e promuovere in una plu-

ralità di ambiti, tenendo conto che parte rilevante dei processi formativi (in termini di guadagni conoscitivi) non si realizza – come abbiamo visto – solo all’interno dei percorsi della formazione formale, ma in quelli paralleli e complementari della formazione non formale ed informale.

Nell’ambito degli attuali scenari socio-politici e culturali, anche grazie all’enorme sviluppo delle tecnologie e dei canali di comunicazione abbiamo inoltre assistito ad una profonda *riconfigurazione dei luoghi e dei tempi della formazione continua*: ai processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza realizzati nell’ambito di ambienti di apprendimento “reali” e di setting di formazione “in presenza” si sono aggiunti, infatti, con notevole pregnanza e significatività formativa quelli realizzati nell’ambito di ambienti di apprendimento “virtuali” e di setting “a distanza” il che richiede nuove e diverse focalizzazioni sui processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza.

Si tratta, in definitiva, di interrogarsi sulle opportunità che gli ambienti di apprendimento “virtuali” (in modalità sincrona ed asincrona) offrono in termini di processi e di prodotti conoscitivi realizzabili, nonché sulla possibilità di maturare significativi guadagni conoscitivi attraverso esperienze di acquisizione ed elaborazione di dati, informazioni, conoscenze in tempo reale, di simulazione di eventi e situazioni che consentono l’acquisizione e lo sviluppo di specifiche competenze, di interazione a distanza tra soggetti impegnati in processi apprenditivi e conoscitivi complementari e sinergici.

Tutto questo richiede *dispositivi formativi* che prevedano una dislocazione estremamente diversificata di risorse e strumenti in rapporto alla *diversità dei contesti* in cui si realizzano i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, considerata la *differmità di tempi, spazi, percorsi* formativi in rapporto ai diversi bisogni ed alle diverse caratteristiche di soggetti individuali e collettivi.

All’interno dei sistemi formativi e, nello specifico, delle diverse agenzie che in essi interagiscono in vari ambiti dovranno quindi necessariamente realizzarsi: a) *interventi di progettazione, monitoraggio e valutazione dei processi formativi* con dispositivi, azioni e funzioni di controllo, organizzazione, presidio, verifica, valutazione delle esperienze apprenditive e conoscitive realizzate attraverso processi contestual-

mente situati e dei prodotti che ne sono derivati; b) *interventi di orientamento, accompagnamento, tutoraggio* giocati sia sull'informazione sia sulla "presa in carico" dei soggetti in formazione (attraverso azioni di "cura", accompagnamento, facilitazione, supporto all'apprendimento ed alla costruzione della conoscenza).

Nell'ambito degli scenari di una formazione che si configura come "continua" in quanto interessa diversi contesti della formazione e diverse e differenti età della vita, ma anche diverse e differenti tipologie di soggetti con caratteristiche, storie, vissuti che si sviluppano in continuità esperienziali ed esistenziali profondamente difforni viene in prima istanza richiesta una progettualità forte, in grado di interessare una pluralità di livelli e ad articolarsi in una varietà di interventi.

Progettare la formazione implica, infatti, la necessità di esercitare preliminarmente un'*azione diagnostica*, indirizzata a mettere a fuoco le caratteristiche di contesto, i bisogni formativi dell'utenza, le opportunità e le risorse disponibili ma anche ad effettuare un bilancio delle conoscenze e delle competenze disponibili, a realizzare un'analisi dei repertori di buone pratiche esistenti; in secondo luogo, richiede di esercitare un'*azione prefigurativa*, indirizzata al disegno di scenari e di setting, alla identificazione di dispositivi di gestione, alla pianificazione di itinerari e percorsi; in terzo luogo necessita di un'*azione di monitoraggio e controllo* che si realizza attraverso adeguati dispositivi utilizzati in diversi momenti dell'azione formativa allo scopo di regolarne il corso consentendo di valutare sia i processi realizzati sia i prodotti che ne derivano.

La formazione "continua" impone la necessità di promuovere politiche e strategie di intervento finalizzate all'apprendimento esteso a tutto il corso della vita (*lifelong learning*) e alla valorizzazione di qualsiasi situazione/esperienza di apprendimento possa essere riconosciuta come portatrice di un guadagno conoscitivo (*lifewide learning*); tutto ciò richiede l'uso di strumenti e procedure codificate in modo da incrementare la *qualità della formazione*, innalzando i livelli conoscitivi assicurati a individui e gruppi sociali.

In quest'ottica la *progettazione formativa* rappresenta un'attività estremamente funzionale al monitoraggio sia dei *processi* che dei *prodotti* realizzati in percorsi adeguatamente ed efficacemente disegnati; ciò richiede indubbiamente la presenza di una professionalità ad alta qua-

lificazione, connotata da specifiche conoscenze e competenze, che le consentano di *prefigurare e di realizzare* interventi formativi intenzionalmente orientati a promuovere e sviluppare forme di apprendimento e di conoscenza, nonché di esercitare un'azione di *regolazione dei processi* e degli interventi messi in atto e, infine, di *ricognizione dei prodotti* apprenditivi e conoscitivi in essi realizzati. Ne consegue, pertanto, la necessità di precisare meglio i tratti costitutivi di una professionalità nuova e complessa, quale quella del «progettista di formazione», le cui competenze possono contribuire in maniera determinante al miglioramento ed alla riqualificazione dei sistemi di formazione.

Nell'ambito dei percorsi formativi sono inoltre riconosciuti come sempre più necessari: dispositivi di acquisizione, documentazione, tesauroizzazione delle conoscenze e competenze, che permettano di accompagnare e testimoniare l'integrazione ed il transfer di conoscenze/competenze realizzate in contesti diversi, nonché strumenti che consentano ai soggetti in formazione una consapevole e responsabile gestione dei propri guadagni conoscitivi. Ne deriva la necessità di interventi di *orientamento e di tutoring* finalizzati sia alla costruzione sia di modalità/percorsi conoscitivi sia alla realizzazione di una opzione formativa autonoma e personalizzata, funzionale all'inserimento nei percorsi formativi in cui diversi soggetti possono permanere con successo, nonché di interventi specificamente orientati al *knowledge development*.

In questo contesto le azioni di *tutoring* consisteranno in un supporto ed accompagnamento declinato in rapporto ai processi di maturazione, apprendimento, capitalizzazione delle conoscenze, non necessariamente finalizzate al qui e all'ora, ma da poter spendere in tutte le occasioni e situazioni, personali, formative, professionali, ecc., all'interno delle diverse fasi del ciclo di vita, mentre le azioni di *knowledge development* consisteranno in interventi di promozione e sviluppo del potenziale conoscitivo (a livello individuale e collettivo) nonché di monitoraggio, patrimonializzazione, trasferimento dei prodotti conoscitivi realizzati.

Ne deriva, da un lato la necessità di un diffuso potenziamento delle funzioni di *orientamento* e di *knowledge development* già esistenti nei contesto della formazione continua, dall'altro il riconoscimento del bisogno di delineare nuovi profili professionali connotati da specifiche e peculiari competenze di accompagnamento, sostegno, tutor-

ship che vadano ad agire in modo qualificato ed efficace sui diversi contesti di vita e di lavoro.

Si tratta di figure di *accompagnamento, di facilitazione, di orientamento*, che vanno ad intervenire sia sull'intero processo formativo- inteso come *processo differenziato* in rapporto alle caratteristiche ed ai bisogni dei singoli, ovvero come *processo integrato* di esperienze che vanno riconosciute e ricollegate attraverso percorsi di *empowerment* e di riflessione (è il caso ad esempio di una *figura di processo* come il "tutor dell'obbligo formativo) sia nell'ambito di specifici setting e scenari della formazione continua che vengono presidiati attraverso azioni ed interventi contestualmente situati (è il caso ad esempio di una *figura di contesto* come il "tutor on line").

In quanto i *processi formativi* vengono sempre più a configurarsi come *processi conoscitivi* ed in quanto l'azione formativa si traduce, di conseguenza, in processi di *knowledge development* gli scenari della formazione continua richiedono, infine, necessariamente anche la presenza di dispositivi di *knowledge management*.

In questo contesto, il "knowledge management" si configura non solo come un dispositivo di controllo e regolazione delle procedure di trasferimento e circolazione di conoscenza anche come un dispositivo dalla doppia valenza funzionale alla ricognizione, alla identificazione, alla formalizzazione, alla validazione, alla tesaurizzazione, alla disseminazione ed al trasferimento dei prodotti conoscitivi realizzati in diversi ambiti della formazione continua. Attraverso dispositivi ed azioni di *knowledge management* diventa infatti possibile intercettare, identificare, riconoscere i *bisogni di formazione* in quanto specifici *bisogni conoscitivi* che devono essere soddisfatti da un' *offerta formativa* intesa come *offerta di esperienze conoscitive*, nonché mettere a fuoco le forme e i modi del conoscere implicate/i nell'ambito dei contesti di formazione continua.

L'uso di dispositivi di *knowledge management* risulta particolarmente efficace sia in fase di progettazione; sia in fase di gestione e di monitoraggio, nonché di valutazione della qualità dei processi e dei *setting* di formazione continua il che richiede da un lato disegno e l'implementazione di modelli e di metodologie operative adeguate e funzionali, dall'altro la qualificazione di professionisti che – attraverso specifici percorsi formativi/autoformativi – abbiano acquisito e

sviluppato adeguate conoscenze e competenze di analisi, gestione, monitoraggio, valutazione dei processi apprenditivi e conoscitivi che si realizzano nell'ambito dei contesti della formazione continua. Ciò richiede di prefigurare competenze trasversali a forte connotazione epistemica che consentano alle professionalità della formazione di esercitare una funzione di interfaccia con i bisogni apprenditivi e conoscitivi espressi da specifici contesti e di collocarsi costantemente su un piano metacognitivo, leggendo i processi di apprendimento come peculiari e specifiche dimensioni conoscitive contestualmente situate.

Si tratta di competenze trasversali che vengono a qualificare le professionalità della formazione come "professionalità della conoscenza" attraverso l'uso di dispositivi riflessivi che consentono di mettere a fuoco e di riconoscere la struttura profonda dei processi apprenditivi e conoscitivi realizzati nell'ambito dei diversi contesti della formazione continua, identificandone le condizioni di possibilità e prefigurandone le prospettive di sviluppo e di implementazione nella logica del *knowledge development*.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche*, Atti del Convegno SIPED, Laterza Bari, 1997.
- ALBERICI A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso di vita*, Paravia Scriptorum, Torino, 1999.
- ALESSANDRINI G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- ALESSANDRINI G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2001
- BARTON D.L., *Wellsprings of Knowledge*, HBS Press, Boston, 1995
- BÉLANGER P., FEDERIGHI P., *Unlocking People's creative forces*, UNESCO, Hamburg, 2002.
- BUTERA E., DONATI E., CESARIA R., *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- CAMBI F., OREFICE P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.
- CARR W., KEMMIS S., *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, Brighton, 1986.
- DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma, 1997.
- EUROPEAN COMMISSION, *White paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1995.
- EUROPEAN COMMISSION, *What the programmes have achieved. Towards a Europe of knowledge: Commission working document*, 12 November 1997, The EC Council, Bruxelles, 1997.
- EUROPEAN COMMISSION, *Setting targets for lifelong learning in Europe in: Progress report achieved in implementing the Luxembourg process: Common indicators and lifelong learning. Report to the European Council, Annex 2 to the Annex*, The EC Council, Bruxelles, 1999.
- FEDERIGHI P., *Strategie per la gestione dei processi educativi. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996
- GIBBONS ET AL., *The new production of knowledge*, Sage, London, 1994.

- HOLFORD J., JARVIS P., GRIFFIN C., *International perspectives on lifelong learning*, London, Kogan Page, 1998.
- JARVIS P., *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*, Stylus Publishing, Herndon, 2001.
- LUHMANN N., SCHORR K.E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, trad.it., Armando, Roma, 1988.
- MACHLUP F., *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance*, Princeton NJ: Princeton University Press, 1980.
- NONAKA I., NISHIGUCHI T., *Knowledge Emergence : Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, Oxford University Press, New York, 2000.
- OCSE/OCDE, (ed.), *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*, OCDE, Paris, 2000.
- OCSE/OCDE, *Education policy and analysis 1999*, OECD/CERI, Paris, 1999.
- OCSE/OCDE, *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at ministerial level*, 16-17 January 1996, OECD/CERI, Paris, 1996.
- OCSE-OCDE, *Apprendere a tutte le età: Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997.
- OREFICE P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- OREFICE P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma, 2001.
- OREFICE P., *La formazione di specie. Per lo sviluppo del potenziale del sentire e del pensare*, Guerini e Associati, Milano, 2003.
- RAPPORTO ISFOL 1995, *Apprendimento continuo e formazione, contributi sulle dimensioni organizzative, sociali e tecnologiche dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- SCANZIO F. (a cura di), *La società dell'apprendimento. Istruzione e formazione nella nuova Europa*, Edizioni Associate Editrice Internazionale, Roma, 1998.
- SCHÖN D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- STRIANO M., *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli, 1999.
- STRIANO M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001.
- SUTTON P. (1994), *Lifelong and continuing education*, in *International Ency-*

yclopedia of Education. 2nd Edition, Pergamon Press, Oxford, pp. 3416-3422.

UNESCO (2000), *Rapporto mondiale sull'educazione 2000. Il diritto all'educazione*, Armando, Roma.

UNESCO, *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* Second Preliminary Version, <http://www.education/unesco.org/educprog/wche/principal/declar.html>.

UNGASS (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Sessione Speciale) (2000), *Vertice mondiale per lo Sviluppo Sociale e oltre: raggiungere lo sviluppo sociale per tutti in un mondo globalizzato*. Rapporto nazionale dell'Italia, Geneva.