

“Costruire un’Europa più umana e più inclusiva” La conferenza dei Ministri dell’educazione a Istanbul

(europ\istanbul07 op art\13.12.07)

Guglielmo Malizia
(Università Salesiana, Roma)

L'articolo offre una informazione sintetica e argomentata dello svolgimento della 22.ma Sessione della Conferenza Permanente dei Ministri dell'Educazione dei 46 Paesi del Consiglio d'Europa che si è tenuta a Istanbul nei giorni 4-5 maggio 2007. L'argomento scelto per l'incontro “Costruire un’Europa più umana e più inclusiva: il contributo delle politiche educative” è al centro delle preoccupazioni e degli sforzi dei governi del nostro continente come risulta chiaramente dalle priorità approvate dal vertice dei Capi di Stato e di Governo che si era tenuto a Varsavia nel maggio 2005. La Dichiarazione e le Risoluzioni adottate nella riunione di Istanbul hanno ribadito che l’educazione svolge un ruolo insostituibile per rendere le società dell’Europa maggiormente capaci di promuovere lo sviluppo umano più pieno di tutta la popolazione e non solo di una parte di essa, fosse anche grandemente maggioritaria.

Dal 4 al 5 maggio 2007 si è svolta ad Istanbul la 22.ma Sessione della Conferenza Permanente dei *Ministri dell’Educazione* dei 46 Paesi del *Consiglio d’Europa*. La riunione ha affrontato una tematica che costituisce senz’altro una sfida maggiore per il nostro continente; la richiamo, citando alla lettera il titolo dell’incontro “Costruire un’Europa più umana e più inclusiva: il contributo delle politiche educative”. Nei nostri Paesi l’esistenza singola e comunitaria è sempre più segnata da dinamismi sociali nuovi quali: l’internazionalizzazione della imprenditoria e la globalizzazione del mercato; un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall’informatica e dalla telematica; una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; il pluralismo e il multiculturalismo dei modi di vita; la secolarizzazione diffusa e le nuove forme di religiosità (Nanni, 2000). Le trasformazioni in atto comportano forti riflessi sulla istruzione e sulla formazione di cui, pertanto, richiedono incisive innovazioni.

Uno degli ambiti che si presentano più complessi è costituito certamente dalla condizione *multiculturale* degli Stati dell’Europa che trae origine e si alimenta della pluralità di lingue, di religioni, di classi sociali e di provenienza etnica e nazionale: il problema consiste nel cercare di coniugare in maniera armonica la ricchezza delle diversità esistenti nella nostre società con i valori dell’eguaglianza e della *coesione sociale*. La Conferenza di Istanbul si è impegnata a proporre delle risposte sul piano delle politiche dell’educazione e questa nota tenterà di descriverle sinteticamente, commentando i documenti principali in modo separato al fine di non perdere nulla della varietà dei principali orientamenti, anche se questo potrà comportare il rischio di qualche sovrapposizione.

1. I diritti dei minori all’educazione e le politiche formative: uno sguardo generale

Si può dire che da sempre una delle finalità fondamentali delle politiche formative del *Consiglio d’Europa* è stata quella di garantire l’accesso di tutti i minori al sistema di istruzione e di potenziare la qualità dell’offerta educativa (Moschos, 2007). Si tratta infatti di un vero e proprio diritto a partecipare ai processi scolastici mirato a garantire un apprendimento pienamente adeguato alle esigenze della condizione giovanile attuale per cui, mentre si fornisce il necessario mix di conoscenze, attitudini e abilità, gli studenti vengono formati ai valori fondamentali che il Consiglio propugna quali soprattutto i diritti umani e il rispetto della legalità. In ciò si nota una consonanza so-

stanziabile con gli orientamenti dell'ONU che raccomanda che l'educazione delle nuove generazioni vada finalizzata allo sviluppo completo della personalità, inclusivo tra l'altro della promozione del rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali, per i diritti dei genitori, per l'identità culturale e per l'ambiente fisico. Due sono gli imperativi essenziali in questo ambito: opportunità di accesso a un apprendimento di qualità per l'intera esistenza e garanzia per tutti i minori della frequenza dell'obbligo di istruzione fino al completamento con successo.

La realizzazione di mete così alte e generalmente condivise è continuamente minacciata dalla presenza di una serie di *problemi* complessi. Nelle scuole si riscontrano notevoli difficoltà a identificare un ventaglio sufficientemente ampio di valori su cui convergere. Gli insuccessi raggiungono porzioni non marginali della popolazione giovanile e si manifestano nella forma di bassi livelli di profitto o di prematuri abbandoni di ragazzi demotivati che si solito provengono da strati sociali culturalmente, economicamente e politicamente emarginati. Un fenomeno piuttosto recente, ma in crescita preoccupante, è rappresentato dalla violenza nelle scuole che assume principalmente la modalità del bullismo. In sintesi, si può affermare che in questo ambito i Paesi del Consiglio d'Europa sono chiamati ad affrontare due problematiche: come garantire che tutte le politiche educative prevedano misure efficaci per la piena realizzazione dei diritti dei minori; quali strategie adottare affinché sia assicurato il pieno sviluppo della personalità dei giovani che sono più esposti agli effetti delle varie forme di emarginazione operanti nel nostro continente.

La risposta a queste difficoltà non può essere ricercata in singoli aspetti del sistema educativo: sono infatti sfide centrali per il futuro dell'educazione e della stessa Europa. Pertanto, le strategie politiche devono assumere una natura *olistica* e riguardare i programmi, la formazione degli insegnanti e l'organizzazione scolastica.

Anzitutto si tratterà di intervenire nei *curricoli*. Spazio adeguato dovrà essere assicurato all'insegnamento dei diritti umani e più in generale all'educazione alla cittadinanza democratica: sono dimensioni che non possono più essere considerate facoltative ed occupare una collocazione totalmente marginale, vere "cenerentole" dei nostri programmi scolastici, ma deve essere loro riconosciuto un ruolo essenziale e centrale. Ciò comporta l'adozione di finalità, obiettivi, contenuti, strategie didattiche ed educative, modalità di valutazione pienamente adeguati. Naturalmente non è questione solo di un'area del curriculum, ma di tutta l'offerta educativa delle scuole che dovranno assicurare strategie efficaci di risposta ai bisogni formativi di tutti e ciascuno degli allievi, specialmente quelli diversamente abili, con problemi linguistici o provenienti da famiglie svantaggiate; interventi specifici saranno effettuati a favore dei minori che hanno abbandonato gli studi prematuramente o sono in pericolo di farlo o che sono ricoverati in istituzioni.

Pertanto, la *formazione degli insegnanti* assumerà un ruolo centrale per il rinnovamento e il potenziamento di questa area di docenza. Infatti, essi devono essere adeguatamente preparati a formare i minori all'esercizio dei loro diritti, ad assicurarne la pratica nella scuola stessa e a evitare discriminazioni e forme di violazione.

Quanto all'organizzazione scolastica, la parola d'ordine è la *partecipazione*. I minori devono poter prendere posizione su tutte le questioni che li riguardano: non basta però consentire l'espressione delle opinioni, ma queste vanno tenute in adeguata considerazione secondo l'età e la maturità degli allievi perché essi sono capaci di arricchire con il loro contributo il processo decisionale. In concreto si dovrà operare in due direzioni contemporaneamente: realizzare forme di educazione veramente dialogiche e collaborative e coinvolgere i minori nel funzionamento dei processi di democrazia scolastica.

2. Politiche inclusive per la coesione sociale: l'impegno per una educazione interculturale

Come espresso nel titolo stesso della Conferenza di Istanbul, la preoccupazione principale dei Ministri era rivolta a identificare strategie efficaci per realizzare un'*educazione per tutti*, e in questo senso inclusiva (Gundara, 2007). Il raggiungimento di tale finalità significa certamente assicurare l'accesso di tutti al sistema di istruzione e di formazione; tuttavia tale impegno non basta se

non viene accompagnato da interventi in tutti gli ambiti della società rivolti a combattere le gerarchie sociali, perché l'educazione da sola non riesce a eliminare le disparità tra i gruppi e le classi, né può compensare tutte le diseguaglianze. La profonda interrelazione esistente tra i problemi dovrebbe convincere i responsabili delle politiche sociali ad adottare un approccio multidimensionale alla questione.

In questo impegno per una maggiore eguaglianza un ruolo importante può essere svolto dalle politiche dell'*educazione interculturale*. In proposito i documenti della Conferenza invitano a tenere sotto controllo le pratiche amministrative, burocratiche e istituzionali e soprattutto a introdurre strutture che siano in grado di porre in essere prassi favorevoli alla eguaglianza e alla coesione sociale. Inoltre, non è più possibile tollerare la presenza in Europa di sistemi di istruzione che intendono la differenza come deficit o come tara o che concentrino i loro interventi sulle deficienze o gli handicap. Pertanto vanno abbandonate decisamente concezioni ormai superate che tra l'altro portano a emarginare determinati gruppi sociali a motivo della povertà o dell'origine etnica o nazionale.

L'educazione interculturale va vista all'interno di un quadro più ampio quello dell'*apprendimento per tutta la vita*. Questo significa che l'educazione di ogni persona, di tutta la persona, per tutta la vita, non può essere assicurata da una sola istituzione formativa, la scuola, ma richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Il sistema formativo deve prevedere la possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro. In terzo luogo, l'educazione è una responsabilità non solo dello Stato, ma della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative. Infine, l'educazione dovrà costituire un diritto di tutte le persone e di tutti i popoli, presentare un carattere propositivo, offrire strumenti per l'elaborazione di un progetto personale di vita e stimolare l'educando a porsi in maniera critica e innovativa rispetto ai messaggi trasmessi e ai valori circolanti nella società.

In relazione all'educazione interculturale tutto questo significa la creazione di *comunità di apprendimento* democratiche, stabili, partecipative e attive in cui i processi di insegnamento/apprendimento si sviluppino ai livelli formale, nonformale e informale e puntino a coinvolgere tutti i gruppi sociali, soprattutto quelli più marginali. È importante che con i giovani vengano interessati anche gli adulti e che l'educazione si possa estendere anche a loro in modo da acquisire competenze che possano consentire in particolare ai genitori di diventare modelli per i loro figli.

Una strada fondamentale da seguire in vista dell'educazione interculturale è quella di garantire una *organizzazione democratica* degli istituti scolastici. Questa può aiutare gli studenti ad apprendere i valori comuni che sono loro insegnati esplicitamente e direttamente in classe. Anche la realizzazione dei principi della eguaglianza delle opportunità e della partecipazione degli studenti traggono beneficio e supporto da una gestione democratica della scuola.

Un altro ambito strategico è costituito dalle *politiche linguistiche* in quanto capaci di offrire un apporto significativo all'educazione interculturale. Non dobbiamo dimenticare che le differenze in questo campo sono un caratteristica comune di tutti i Paesi dell'Europa. Il plurilinguismo dovrebbe essere la scelta d'obbligo in tutti contesti che lo richiedono: infatti, l'adozione di tale politica consente di realizzare l'inclusione e la coesione sociale in ambienti multiculturali.

Un'ulteriore area di intervento è costituita dai *curricoli scolastici*. Essi devono fare spazio alla diversità e alle differenze perché questa è l'unica strategia che consente di farli sentire come propri da tutti i gruppi che compongono la società civile. I programmi pertanto dovranno tener conto non solo delle attese della maggioranza, ma anche di quelle delle minoranze comprese le più marginali. La dimensione interculturale è importante anche perché contribuisce allo sviluppo curricolare, costringendo tra l'altro a interrogarsi sull'immagine dell'altro.

Decisivo è il ruolo degli *insegnanti* che vanno aiutati a non abbassare le loro attese nei confronti dei ragazzi che provengono da ambienti svantaggiati sul piano socio-culturale ed economico.

Si tratta in particolare di rinnovare i programmi di formazione iniziale e in servizio dei docenti: la raccomandazione maggiore che viene avanzata in proposito è che siano preparati a insegnare i valori legati alla diversità sociale e, più in generale, i valori democratici inclusivi.

3. Apprendimento per tutta la vita e inclusione sociale

Uno dei documenti di lavoro della Conferenza precisa con chiarezza i *principi* a cui il Consiglio d'Europa si è ispirato riguardo a quella che per l'Unesco è l'idea madre delle politiche dell'educazione (Faure et alii, 1972; Delors et alii, 1996). Li richiamo in sintesi:

- 1) l'apprendimento va considerato come una dimensione che attraversa tutte le attività umane, in ogni ambito e per l'intera esistenza;
- 2) strategia essenziale per realizzare l'inclusione sociale è garantire il coinvolgimento di tutte le persone nel processo di apprendimento-insegnamento che deve essere coestensivo alla durata della vita;
- 3) l'apprendimento per tutta la vita va considerato come un diritto fondamentale della persona umana e non semplicemente un bene di consumo;
- 4) di conseguenza le politiche dell'educazione devono essere focalizzate sulla trasmissione delle conoscenze e delle competenze essenziali che sole possono assicurare le condizioni fondamentali per l'inclusione sociale (Bîrzéa, 2007).

Di questi orientamenti mi limito a commentare brevemente solo gli ultimi due in quanto riguardano più da vicino le politiche dell'educazione. In relazione al terzo principio desidero anzitutto sottolineare che il documento di lavoro in questione inserisce tra gli elementi essenziali del diritto all'educazione la libertà di scelta dei genitori e questo evidenzia ancora una volta lo scandalo tutto italiano di un riconoscimento solo formale di tale libertà fondamentale nel nostro Paese. Una seconda affermazione mette in risalto un'evoluzione molto importante che è in corso nel nostro continente. A partire dagli anni '80 il diritto all'educazione sempre più tende a includere in Europa l'apprendimento per tutta la vita; questa meta non è stata ancora esplicitamente consacrata negli strumenti internazionale di protezione dei diritti dell'uomo, ma il documento considera come un'ipotesi molto probabile che gli sviluppi in corso dovranno portare a un riconoscimento espresso dell'apprendimento per tutta la vita come *diritto fondamentale*, almeno nel nostro continente.

Il testo in questione ha anche cercato di definire le *competenze chiave* di tale apprendimento, essenziali ai fini dell'*inclusione sociale*. Richiamo anche queste, citandole alla lettera.

- 1) «[...] **la competenza di cittadinanza** è la capacità di prendere parte alla vita pubblica (mediante il ricorso alle conoscenze di base sulla democrazia), di avvalersi dei diritti e delle responsabilità e di influire sulle decisioni politiche;
- 2) **la competenza interculturale** suppone di imparare a vivere e ad apprendere insieme, di beneficiare di una partecipazione eguale e di rispettare la diversità culturale, così come di migliorare la propria identità culturale entro progetti comuni;
- 3) **la competenza multilinguistica** è la capacità di comunicare in più lingue, compresa quella materna, a un livello accettabile;
- 4) **la sensibilità sociale** si rapporta alla conoscenza del contesto sociale, economico, culturale e politico, all'interesse per una società sostenibile e più umana, così come alla capacità di agire in questo senso;
- 5) **la molteplicità delle prospettive** consiste nell'incoraggiare la diversità dei punti di vista (in particolare sulle questioni controverse e delicate), ad accettare le differenze di opinioni e a presentare argomenti per articolare il proprio punto di vista» (Bîrzéa, 2007, pp. 11-12) (fin qui).

4. Educare per una società sostenibile: il ruolo dell'istruzione superiore

Una *sessione speciale* della Conferenza di Istanbul è stata dedicata all'istruzione superiore. Il documento di base, che è stato presentato ai Ministri, era focalizzato principalmente sul tema del-

la educazione per una società sostenibile (Steering Committee for Higher Education and Research, 2007).

Quando si parla di sostenibilità, si pensa immediatamente ai problemi dell'*ambiente*. Infatti, da qualche anno il tema della sostenibilità fisica è oggetto di una attenzione crescente da parte dei governi e dell'opinione pubblica a motivo della accelerazione dei cambiamenti climatici i cui effetti si presentano potenzialmente drammatici.

Attualmente la questione si sta estendendo ad altri ambiti sociali e per esempio si incomincia a parlare di sostenibilità *economica*. Con questo termine si farebbe riferimento alla capacità dei sistemi sociali di produrre le risorse necessarie per il benessere e lo sviluppo dell'umanità. Indubbiamente, la sostenibilità economica non è l'unico fattore che determina la vivibilità di una società, ma al tempo stesso non si può negare che esso ne costituisca una condizione necessaria.

Il concetto in questione non può non avere anche dei risvolti sociali. Di conseguenza si parla pure di sostenibilità *sociale* e il riferimento in questo caso va al tema della coesione. Più precisamente essa riguarda la distribuzione delle ricchezze materiali come anche la nozione di interesse comune e la percezione dei cittadini di poter influire sullo sviluppo della società.

Una quarta accezione è costituita dalla sostenibilità *politica* che può essere considerata come un'altra dimensione o come la somma delle altre tre. Essa comprende due aspetti: la capacità e la volontà di tener conto dei punti di vista degli altri e di regolare i problemi attraverso un processo di partecipazione e decisione di natura democratica.

In breve si può dire che la sostenibilità delle società dipende dalla combinazione di *quattro componenti*. Queste sono le dimensioni ambientali, economiche, sociali e politiche.

L'istruzione superiore è chiamata a fornire un *contributo fondamentale* alla sostenibilità dei nostri sistemi sociali. Anzitutto, essa svolge un ruolo rilevante nello sviluppo e nella diffusione delle conoscenze e delle competenze specializzate e nella formazione degli atteggiamenti di partecipazione e di inclusione: le società democratiche non possono funzionare senza una cittadinanza adeguatamente istruita e che condivide la cultura democratica ed è impegnata a realizzarla. Il contributo dell'istruzione superiore è anche più fondamentale perché fornisce le competenze per valutare le opinioni degli esperti, per collocare le questioni entro il loro contesto reale, per comprendere i legami entro i diversi ambiti politici e per acquisire conoscenze adeguate circa altre società e culture.

Se è vero che l'educazione è un fattore essenziale della sostenibilità sociale e che l'esistenza di società sostenibili esige cittadini ben formati e dotati in particolare di competenze trasversali, al tempo stesso si deve ammettere che essa non è né una panacea né una ricetta magica. Certamente costituisce una condizione *necessaria* per lo sviluppo e i Paesi che la trascurassero si condannerebbero a posizioni di retroguardia nel consesso delle nazioni; va d'altra parte riconosciuto che *non* è una condizione *sufficiente* per cui la sua attivazione non giustifica l'inazione dei governi in altri settori.

La relazione si è occupata anche della *responsabilità pubblica* dell'istruzione superiore e della sua natura di bene pubblico. Ciò significa che si deve conferire alle autorità: la responsabilità esclusiva di determinare il quadro nel quale si situano l'istruzione superiore e la ricerca; la responsabilità principale di assicurare a tutti i cittadini una reale eguaglianza di opportunità di accedere all'istruzione superiore; la responsabilità sostanziale di finanziare l'istruzione superiore e la ricerca, di assicurarne l'offerta e di favorire o incoraggiare il finanziamento da parte di altre fonti.

5. Progetto di risoluzione e osservazioni conclusive

La risoluzione finale riprende tutti gli orientamenti emersi nei precedenti documenti: per evitare ripetizioni mi limiterò a richiamarli solo nelle linee *essenziali*.

Nei Paesi dell'Europa i sistemi di istruzione dovranno assicurare non solo l'accesso di tutti all'educazione e a un'educazione di qualità, ma anche il successo nei percorsi formativi. Capisaldi di una educazione inclusiva sono la promozione della formazione interculturale e l'educazione ai diritti dell'uomo in una prospettiva di apprendimento per tutta la vita; a questo fine due ulteriori

aree disciplinari sono state aggiunte come altrettanto determinanti, l'insegnamento della storia e delle lingue. Viene adottata una concezione di educazione che non si limita alla preparazione professionale, ma che comprende la formazione a una cittadinanza attiva all'interno di società democratiche, la promozione piena della personalità e lo sviluppo di una base ampia di conoscenze. Il programma non impegna solo i governi e gli Stati, ma tutte le parti interessate che vanno coinvolte attivamente.

La realizzazione di un programma così ambizioso chiama in causa necessariamente la *formazione degli insegnanti*. Da questo punto di vista si raccomanda di «proseguire e intensificare l'azione di formazione degli educatori nelle aree prioritarie dell'educazione, in particolare l'educazione alla cittadinanza democratica, dei diritti dell'uomo, della storia e dell'educazione interculturale» (Projet de résolution sur le programme d'activités 2008-2010, 2007, n. 12.1). Si propone inoltre di diversificare gli interventi e di sviluppare le attività di cooperazione e di partenariato anche a livello europeo e internazionale.

Inoltre, va apprezzato il salto di qualità nella definizione del diritto all'educazione: infatti, si passa dalla sua identificazione di fatto con l'obbligo di istruzione al riconoscimento del *diritto all'apprendimento per tutta la vita*. La scelta della storia, della lingua e dell'intercultura come ambiti disciplinari su cui intervenire per far cadere le barriere dell'esclusione e per rendere possibile l'inclusione è senz'altro condivisibile. Al tempo stesso l'esaltazione della molteplicità delle prospettive tutte egualmente valide e l'opzione per un curriculum decentrato, cioè privo di un asse culturale di riferimento, comportano il pericolo di educare i giovani al relativismo.

Stupisce che la relazione per la sessione speciale sull'*istruzione superiore* sia stata focalizzata sulla sostenibilità. Il tema è importante, ma altri godono una priorità maggiore come per esempio le questioni dell'accesso, della qualità o dell'attuazione del Processo di Bologna. Comunque, va riconosciuto che la trattazione della sostenibilità è stata del tutto corretta e valida, anche se proporsi la sostenibilità può essere un incentivo a rimanere nella mediocrità del fattibile, rinunciando a puntare all'utopia. Nella definizione degli obiettivi si è affermata la volontà di uscire dalla funzionalità all'economia, ma nello stesso tempo si è elencata per prima la formazione al lavoro invece che lo sviluppo della persona, anche se la lista evita di numerarli in ordine di importanza. La definizione della responsabilità pubblica è accettabile, sebbene il mancato riferimento al principio di sussidiarietà la espone al rischio della centralizzazione e dello statalismo.

L'*arretramento maggiore* si è verificato nel campo della dimensione *religiosa* dell'educazione. Dopo anni di emarginazione gli eventi dell'11 settembre avevano costretto il Consiglio d'Europa a prenderla in considerazione esplicitamente nel bene e nel male. Dal 2006 – e la Conferenza dei Ministri ha confermato l'andamento – essa è divenuta di nuovo un tabù terminologico: è auspicabile che sia mantenuta la promessa che le sarà dedicata un'attenzione sostanziale sotto l'ombrello della intercultura.

Bibliografia

- Birzèa C. (2007), *L'apprentissage tout au long de la vie pour l'inclusion sociale*, Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, 22^e session, Istanbul, 4-5 mai 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Collected texts adopted 1959-2003* (2007), Standing Conference of European Ministers of Education, 22nd session, Istanbul, 4-5 May, Strasbourg, Council of Europe.
- Delors J. et alii (1996), *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Éditions Odile Jacob.
- European co-operation in the field of education* (2007), Standing Conference of European Ministers of Education, 22nd session, Istanbul, 4-5 May, Strasbourg, Council of Europe.
- Examples of inspiring practices in the field of education* (2007), Standing Conference of European Ministers of Education, 22nd session, Istanbul, 4-5 May, Strasbourg, Council of Europe.
- Faure E. et alii (1972), *Learning to be*, Paris/London, Unesco/Harrap.
- Gundara J. S. (2007), *Politiques d'éducation inclusives pour la cohésion sociale dans une Europe multiculturelle*, Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, 22^e session, Istanbul, 4-5 mai 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Legal instruments relevant to the Council of Europe in the field of education* (2007), Standing Conference of European Ministers of Education, 22nd session, Istanbul, 4-5 May, Strasbourg, Council of Europe.

- Malizia G. – C. Nanni (2002), *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in Ciofs/Fp e Cnos/Fap, *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della formazione professionale*, Roma, pp. 15-42.
- Moschos G. (2007), *Children's rights in an educational perspective*, Standing Conference of European Ministers of Education, 22nd session, Istanbul, 4-5 May, Strasbourg, Council of Europe.
- Nanni C. (2000), *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, «Salesianum», vol. 62, pp.667-682.
- Projet de déclaration finale* (2007), Conférence permanente des ministres européens de l'Education, 22° session, Istanbul, 4-5 mai 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Projet de résolution sur le programme d'activités 2008-2010* (2007), Conférence permanente des ministres européens de l'Education, 22° session, Istanbul, 4-5 mai 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Projet de résolution sur les résultats et conclusions des projets terminés 2003-2006* (2007), Conférence permanente des ministres européens de l'Education, 22° session, Istanbul, 4-5 mai 2007, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Steering Committee for Higher Education and Research (2007), *Educating for a sustainable society: the role of higher education*, Standing Conference of European Ministers of Education, 22nd session, Istanbul, 4-5 May, Strasbourg, Council of Europe.