

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Contrasto alla povertà educativa e sviluppo delle competenze: un'analisi transnazionale all'interno dei Paesi OCSE.**

## **Contrast to education poverty and competence development: a transnational analysis within the OECD countries.**

Davide Capperucci, Università degli Studi di Firenze.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il presente contributo analizza le principali dinamiche connesse alla povertà educativa nei Paesi OCSE, prendendo in esame il ruolo dell'istruzione nella costruzione di opportunità socio-culturali e professionali, nonché alcune forme di disuguaglianza riscontrabili in diverse tipologie di adulti. Pertanto, la prima parte indaga gli aspetti caratterizzanti l'ampliamento dell'accesso all'istruzione verificatosi a livello mondiale dalla seconda metà del ventesimo secolo ad oggi, identificando, allo stesso tempo, molteplici fattori di ineguaglianza educativa associati alle politiche regionali e nazionali, all'età e al genere. La seconda parte, muovendo dai risultati delle indagini internazionali sulle competenze degli adulti OCSE-IALS, ALL e PIAAC, evidenzia la capacità dei sistemi educativi di sviluppare alti livelli di competenza in literacy e numeracy spendibili in molteplici contesti in base all'età dei partecipanti, al genere, al grado di istruzione, paese di nascita, ecc. Infine, vengono focalizzate alcune relazioni tra la disuguaglianza sociale, la povertà educativa e gli interventi messi in atto dai sistemi educativi, attraverso un'analisi dei dati delle ultime indagini sull'educazione e sull'apprendimento in età adulta condotte dall'OCSE e dall'UNESCO.

### **ENGLISH ABSTRACT**

This paper analyses the main dynamics of educational poverty in the OECD countries, considering the role of education for the construction of socio-cultural and professional opportunities as well as the presence of some inequalities existing in various types of adults. Thus, the first part proceeds to the characterisation of the world education access enlargement which occurred from the second half of the Twentieth century to today, identifying, at the same time, different factors of educational inequalities associated with regional and national policies, age and gender. The second part, considering the results of OECD-IALS, ALL and PIAAC surveys on adult competence assessment, highlights the capacity of the education systems to develop high levels of proficiency in literacy and numeracy to use in different contexts according to the age of participants, gender, educational attainment, country of birth, etc. Finally, some relationships between social inequality, educational poverty and education system actions are focused, analysing the data of the latest surveys on adult education and learning carried out by OECD and UNESCO.

### **Introduzione**

Qual è il rapporto che intercorre tra povertà materiale e povertà educativa?

In che misura il background socio-culturale e economico influisce sull'apprendimento e sull'opportunità di accedere all'istruzione soprattutto in presenza di evidenti disuguaglianze legate al reddito? Quanto alcune caratteristiche individuali come l'età, il genere e il luogo di nascita possono condizionare i risultati di apprendimento e il successo professionale in età adulta? In che misura il conseguimento di qualifiche e titoli di istruzione è correlato con lo sviluppo di competenze di literacy e numeracy?

Queste sono le domande a cui questo contributo cerca di dare una risposta, a partire dalle evidenze emerse da alcune delle principali indagini empiriche sull'apprendimento e sull'educazione degli adulti realizzate negli ultimi decenni dall'OCSE (OECD) e dall'UNESCO.

### **Povertà materiale e povertà educativa: rompere questa relazione è possibile?**

In campo economico la povertà è convenzionalmente definita in base al reddito percepito da un soggetto o da un nucleo familiare (income poverty) e può essere misurata in base alla cosiddetta soglia di povertà definita a livello nazionale. Questa rappresenta il valore monetario, a prezzi correnti, del paniere di beni e servizi considerati essenziali per ciascuna famiglia, in base all'età dei componenti, alla ripartizione geografica e alla tipologia del comune di residenza (World Bank, 2016).

Le riduzione della soglia di povertà rappresenta ancora oggi un obiettivo prioritario di molti paesi in via di sviluppo, ma anche per buona parte di quelli avanzati che vedono costantemente aumentare il numero di soggetti che vivono in condizioni di difficoltà. Questo rappresenta anche uno dei punti principali dell'agenda di molte organizzazioni internazionali come le Nazioni Unite, la Banca Mondiale, l'UNICEF, ecc. Alcune politiche e strategie di contrasto alla povertà prevedono misure dirette come la fornitura di beni alimentari, l'assegnazione di un impiego, il riconoscimento di sussidi economici, oppure misure indirette come maggiori investimenti in istruzione, educazione, salute e lavoro al fine di incrementare la capacità dei soggetti di far aumentare i propri redditi così da uscire dalla condizione di povertà (Sen, 2014). Questa seconda tipologia di misure, pur prevedendo effetti nel medio-lungo periodo, sembra essere quella più duratura e sostenibile. Essa si lega ai cosiddetti modelli di welfare generativo ovvero quei sistemi capaci di rigenerare le proprie risorse, non solo e soltanto economiche ma anche umane, responsabilizzando i cittadini a partire da un diverso incontro tra diritti e doveri fondato sul passaggio dalla logica del costo a quella dell'investimento, privilegiando l'efficacia dell'azione dei cittadini e non la semplice assistenza.

La recente crisi economica, con le sue pesanti ripercussioni sociali, ha in parte obbligato gli Stati a ripensare le strategie per la lotta alla povertà, passando da un modello di welfare che raccoglie e ridistribuisce le risorse in modo solidaristico ad un welfare che investe molto di più nelle persone. Questo però comporta anche una riqualificazione dei servizi di assistenza socio-sanitaria, educativa, di sostegno abitativo che, come stimato in Europa, riducono le disuguaglianze di un terzo. Il beneficio di questi servizi non riguarda soltanto i poveri ma tutta la popolazione, determinando un incremento del reddito disponibile del 76% per i più poveri e del 14% per il quintile più ricco della popolazione, infatti l'accesso a

detti servizi anche per le fasce più deboli della popolazione riduce dell'80% il rischio di povertà assoluta e del 40% il rischio di povertà relativa (1) (Colapietro, 2014).

L'idea che l'istruzione e il capitale umano sono essenziali per la crescita economica e per la riduzione della povertà si è affermata nella metà degli anni Novanta del secolo scorso a seguito del progresso economico di alcuni paesi dell'Asia orientale (Singapore, Hong Kong, Repubblica di Corea e Taiwan), che negli anni Settanta e Ottanta sono stati correlati principalmente ai loro investimenti nella riqualificazione del sistema d'istruzione e nella formazione del capitale umano. L'istruzione e la povertà sono inversamente collegati tra loro. Maggiore è il livello di istruzione della popolazione, minore è il numero di coloro che versano in condizioni di povertà, poiché l'istruzione favorisce lo sviluppo di conoscenze e competenze che mantengono alto il livello di innovazione e sostengono la competitività. L'effetto diretto dell'istruzione sulla riduzione della povertà è dato dall'aumento dei redditi, quello indiretto invece è dato dalla riduzione della cosiddetta "povertà umana": avendo la possibilità di soddisfare adeguatamente i bisogni di prima necessità (cibo, acqua, servizi igienici, servizi sanitari, alloggi, ecc.), diventa più facile aumentare gli standard di vita e la cura della persona non solo a livello materiale, ma anche intellettuale, socio-relazionale, ecc. (Frey & Livraghi, 1999).

La povertà legata alla mancanza di reddito o comunque a forme di reddito inadeguate, nonché l'impossibilità di accedere a determinati servizi quali quelli sopra richiamati, si lega sovente ad altre forme di povertà non meno importanti di quella economica. La povertà educativa è sicuramente una di queste. Le stesse indagini dell'OCSE (OECD, 2015a) hanno rilevato come la povertà materiale di una generazione si traduca spesso nella privazione di possibilità educative per quella successiva, determinando nuova povertà materiale e di rimando nuova povertà educativa. Si origina così un circolo vizioso che spesso diventa difficile interrompere da parte di chi ne è direttamente coinvolto, per mancanza di consapevolezza, di presa di coscienza di quanto l'educazione possa contribuire a migliorare le condizioni di vita e di futuro. Il risultato conduce al cronicizzarsi di situazioni di emarginazione e auto-esclusione dai canali educativi percepiti con diffidenza e scarsa fiducia. In questi casi spetta alle politiche sociali e alle politiche formative stimolare ed incentivare la domanda di formazione mediante misure ad hoc tese ad elevare i livelli di istruzione e di qualificazione professionale (Barbero Vignola, et al., 2016).

La nozione di povertà educativa, pur rimandando in primo luogo alla corrispondenza tra povertà materiale, esclusione sociale, emarginazione e povertà d'istruzione, chiama direttamente in causa il fallimento formativo caratterizzato da forme più o meno diffuse di abbandono scolastico e formativo e dal mancato raggiungimento dei livelli essenziali di competenza. Essa si accompagna alla privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, di sviluppare al meglio le proprie capacità e i propri talenti trasformandoli in competenze da spendere in diversi contesti di vita e di relazione (personali, familiari, sociali, professionali, ecc.). Questo mancato sviluppo di potenzialità in fieri si traduce sia nel non conseguimento di quelle competenze cognitive, indispensabili per affermarsi in un mondo sempre più caratterizzato dall'economia della conoscenza, dalla tecnologia, dalla rapidità delle innovazioni, sia nella non piena

padronanza di capacità non-cognitive, che hanno a che fare con la motivazione, l'autostima, l'auto-determinazione, l'auto-efficacia, lo spirito di iniziativa, e socio-relazionali che favoriscono la cooperazione, la comunicazione, l'empatia, l'interazione con gli altri (Santerini, 2016). Il danno provocato dalla povertà educativa nel medio-lungo periodo, pertanto, si traduce non solo sul piano dell'efficacia e dell'efficienza degli apprendimenti, ovvero nella non acquisizione di know how indispensabili per sostenere la sfida della competitività, ma anche nella scarsa maturazione di competenze sociali e civiche che permettono di vivere consapevolmente il proprio diritto di cittadinanza e di fornire un contributo concreto al benessere collettivo (Engle & Black, 2008).

In questa sede il fenomeno della povertà educativa sarà analizzato a partire da due prospettive, che chiamano direttamente in causa il mondo dell'istruzione e della formazione. La prima indaga i processi che in diverse parti del pianeta, a partire dalla metà del ventesimo secolo, hanno portato ad un ampliamento dell'accesso all'istruzione. La seconda prende in esame la valutazione e lo sviluppo di competenze fondamentali, quali quelle legate alla literacy, alla numeracy e al problem solving, a partire dai risultati delle indagini internazionali condotte dall'OCSE (IALS, ALL e PIAAC) e dall'UNESCO, evidenziando le criticità e le disuguaglianze ancora oggi presenti.

Il presente contributo sul piano metodologico si basa su analisi comparative di dati statistici riferiti prioritariamente ai Paesi dell'area OCSE (e partner), raccolti attraverso indagini su larga scala finalizzate a rilevare la struttura e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nei diversi livelli ISCED (International Standard Classification of Education, 2011).

### **Accesso all'istruzione e lotta alle disuguaglianze**

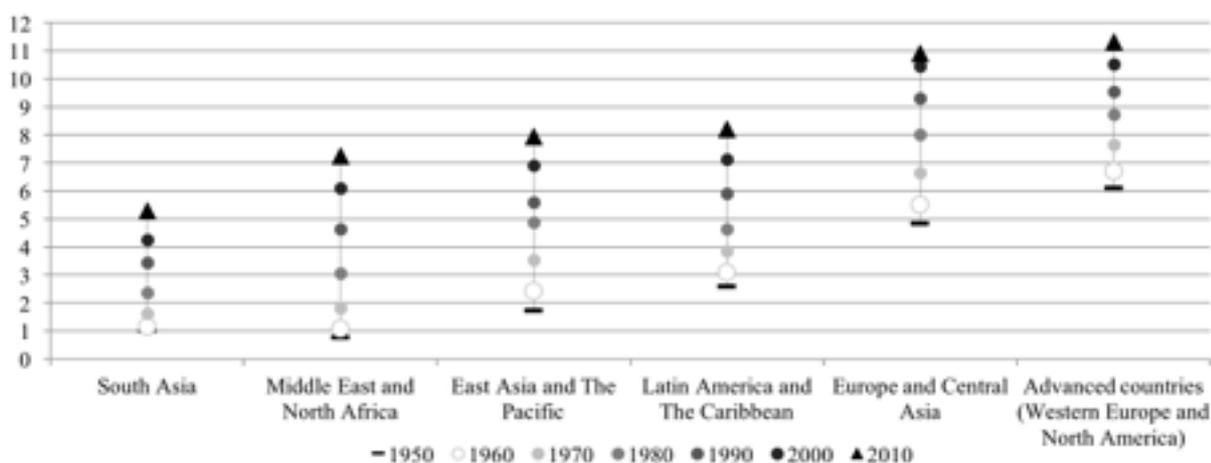
L'accesso all'istruzione rappresenta un aspetto fondamentale sia per lo sviluppo delle giovani generazioni che per la crescita socio-economica di un paese. Nella maggior parte dei casi questo ha rappresentato una conquista limitata solo ad alcune classi e categorie sociali, come dimostrato dalla storia dell'istruzione di molti paesi avanzati e in via di sviluppo (Cambi, 2014; Tagliagambe, 2006). L'accesso e il diritto all'istruzione infatti spesso sono collegati a forme più o meno gravi di disuguaglianza, espressione a loro volta di altri tipi di discriminazioni connesse al genere, all'età, alla provenienza geografica, all'appartenenza etnica e allo status socio-economico (Barro & Lee, 2015; Benaabdelaali et al., 2012; Breen et al., 2010).

L'istruzione può rappresentare senza ombra di dubbio uno strumento in grado di favorire la mobilità sociale e l'emancipazione, ma al contempo può essere anche un apparato che mantiene inalterate alcune strutture sociali caratterizzate dalla disuguaglianza. Le politiche educative e i modelli organizzativo-pedagogici improntati a valori egualitari e democratici favoriscono la mobilità sociale e la diffusione di detti valori oltre i muri delle aule scolastiche, sconfinando nella società. Essi fungono così da strumenti in grado di ridurre le disuguaglianze dentro e fuori la scuola. Tuttavia, anche all'interno di paesi e sistemi educativi che si ispirano ai principi democratici, alla parità delle opportunità educative e al diritto all'istruzione/formazione, secondo la prospettiva

del lifelong learning della Commissione europea (Pépin, 2007), ribadita anche all'interno della Strategia Europa 2020 (European Commission, 2010), forme di disuguaglianza sono comunque veicolate attraverso processi interni alle istituzioni scolastiche quali l'estremo rigore disciplinare, relazioni alunni-insegnanti fortemente gerarchiche, scarsa attenzione alla voce delle famiglie, alti tassi di selettività, poca cura verso la personalizzazione dei percorsi. Ciò determina una sorta di effetto boomerang, una riproposizione spesso inconsapevole di pregiudizi e di atteggiamenti discriminatori, che non fanno altro che perpetuare le disuguaglianze presenti all'esterno facendole penetrare anche in quelle istituzioni che ufficialmente dichiarano di contrastarle (Martins, 2013).

Come riportato nella Figura 1, il grado di scolarizzazione si è diffuso rapidamente fin dagli anni Sessanta del secolo scorso, con alcune aree geografiche del mondo che hanno riscontrato forti avanzamenti soprattutto negli anni Ottanta e Novanta, e che si sono fortemente ridotti negli ultimi decenni. Nonostante un generale trend positivo, caratterizzato dal progressivo incremento degli anni di frequenza dell'istruzione obbligatoria permangono ancora differenze significative.

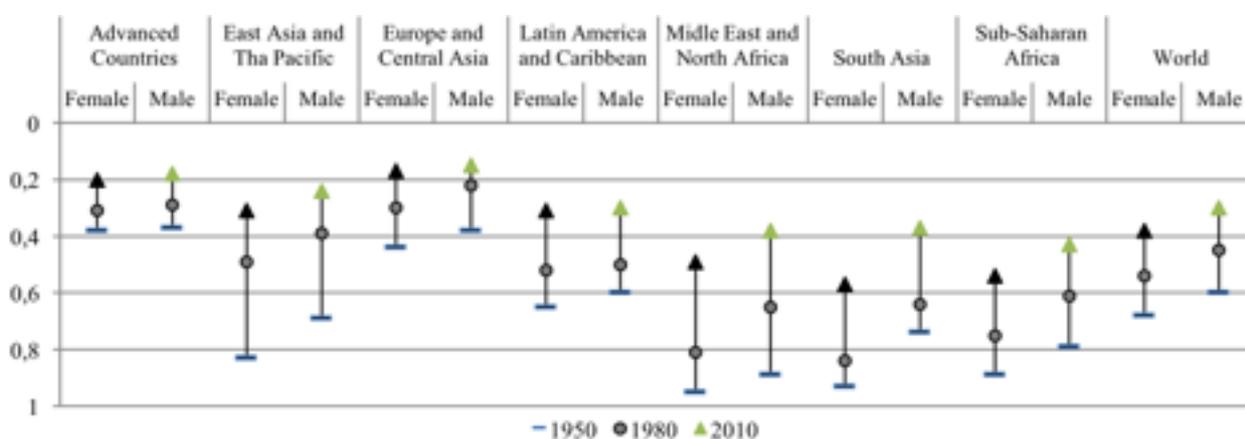
I paesi con economie sviluppate o avanzate, come quelli dell'Europa occidentale e dell'America del Nord, ma anche quelli dell'Europa e dell'Asia centrale compaiono nella parte superiore del grafico, ciò sta ad indicare che essi sono meglio posizionati in termini di diffusione e accesso all'istruzione. In questi casi infatti l'istruzione obbligatoria dura mediamente 11 o 12 anni. Nella parte inferiore del grafico sono riportati i valori di aree del pianeta come l'Africa Subsahariana e l'Asia meridionale, che presentano un'istruzione di base ancora debole, soprattutto se confrontata su scala internazionale. Nonostante i miglioramenti osservati in queste regioni, soprattutto a partire dagli anni Ottanta, esse non sembrano in linea con i progressi compiuti in altre parti del mondo, difatti in questi casi la media degli anni di scolarizzazione varia tra 5 e 8. Le restanti aree, come l'America Latina e il Medio Oriente, occupano posizioni intermedie, ma difficilmente superano i 9 anni di istruzione.



**FIG. 1 INCREMENTO DELLA MEDIA DEGLI ANNI DI SCOLARITÀ NELLE DIVERSE REGIONI DEL PIANETA, ANNI 1960-2012.**

Fonte: Barro & Lee (2015: 67).

Attraverso il calcolo del coefficiente di Gini possiamo rilevare un ulteriore elemento di disuguaglianza, analizzato sempre in termini globali, in grado di leggere il tasso di scolarizzazione e accesso all'istruzione in base al genere. Come si nota dalla Figura 2, le disuguaglianze tra maschi e femmine erano molto più pronunciate negli anni Cinquanta, sia tra regioni che internamente a ciascuna regione. Negli anni Ottanta, grazie all'affermarsi dell'istruzione di massa, la scolarizzazione risulta essere più equamente distribuita in America del Nord, Europa e Asia centrale, mentre continuano a fare eccezione i paesi africani e quelli dell'Asia meridionale. Nel corso degli anni tuttavia l'istruzione è stata più forte tra le giovani femmine che tra i giovani maschi. Le differenze di genere non sono così pronunciate all'interno dei sistemi educativi dell'America Latina e dei Caraibi, diminuite significativamente a partire dal 1980, a seguito dell'ampliamento dell'accesso all'istruzione verificatosi posteriormente a quello dell'Europa occidentale e dell'America settentrionale.



**FIG. 2 COEFFICIENTE DI GINI DELL GRADO DI SCOLARIZZAZIONE PER REGIONI DEL MONDO E GENERE, 1950-2010.**

Fonte: Benaabdelaali et al. (2012: 21).

## Adulti, esiti di apprendimento e livelli d'istruzione: un'analisi comparativa

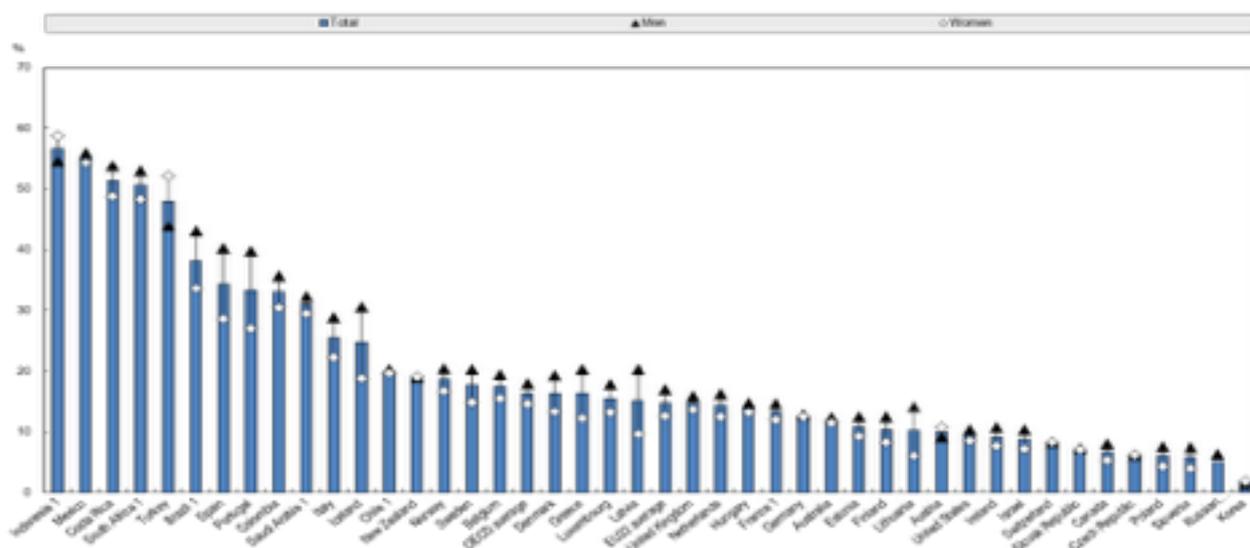
### *Istruzione secondaria inferiore (Lower secondary education)*

Nei Paesi dell'area OCSE, nel corso degli ultimi decenni, grazie all'ampliamento delle possibilità di accesso all'istruzione obbligatoria e all'elevamento degli anni di quest'ultima, è diminuito il numero di adulti in possesso soltanto del titolo di scuola secondaria inferiore (ISCED 2011, livello 2). I dati disponibili fino al 2015 indicano infatti che coloro che presentano queste caratteristiche sono in numero minore nella fascia d'età 25-34 anni rispetto a quella di 55-64 anni. Queste differenze tra generazioni sono pronunciate in Cile, Colombia, Corea, Portogallo e Arabia Saudita. In questi paesi, la differenza tra i gruppi di età più anziana e quelli più giovani in riferimento al numero di soggetti adulti privi di istruzione secondaria superiore va oltre i 35 punti percentuali. In

Corea e in Portogallo esso invece supera i 40 punti percentuali. Anche se questa tendenza è meno pronunciata altrove è riscontrabile in proporzioni diverse in quasi tutti i paesi, tranne che nelle repubbliche baltiche, Estonia, Lettonia e Lituania, dove l'istruzione secondaria superiore è obbligatoria dagli anni Settanta-Ottanta.

Nonostante questo significativo progresso, a livello globale molti paesi sono ancora in ritardo e hanno una percentuale elevata di giovani adulti senza istruzione secondaria superiore; mentre questa quota è inferiore al 7% tra i 25-34 anni in Canada, Repubblica Ceca, Corea, Polonia, Slovenia e Federazione Russa, essa è salita al 50% in Costa Rica, Indonesia, Messico e Sudafrica (Figura 3).

In buona parte dei paesi dove i giovani non frequentano la scuola secondaria superiore, essi vivono in condizioni di svantaggio socio-culturale, con genitori poco istruiti e condizioni economico-familiare caratterizzate da precarietà occupazionale o dove solo uno dei genitori lavora. Questo richiama l'importanza di garantire a tutti condizioni di equità per accedere all'istruzione superiore, prevedendo, laddove necessario, misure dirette di sostegno al diritto allo studio e di supporto (anche) economico attraverso agevolazioni, esenzioni e contributi per le tasse scolastiche, l'acquisto di libri e materiale didattico, la mensa, i trasporti, la possibilità di partecipare ad attività di ampliamento dell'offerta formativa erogate dalle scuole e/o da altre agenzie educative (OECD, 2013).



**FIG. 3. PERCENTUALE DI GIOVANI ADULTI TRA I 25 E I 34 ANNI DISTINTI PER GENERE CON UN'ISTRUZIONE AL DI SOTTO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE (2015).**

Fonte: OECD (2016a).

Nella maggior parte dei Paesi OCSE, è più frequente che coloro che sono privi di un titolo di scuola secondaria superiore siano maschi piuttosto che femmine, anche se solitamente la differenza è piuttosto ridotta, mediamente pari al 3% in tutti i Paesi OCSE, sale al 10% in Islanda, Lettonia, Portogallo e Spagna. A conferma delle differenze che ancora oggi sussistono tra diverse regioni del mondo, la situazione risulta essere diametralmente opposta in paesi come l'Indonesia e la Turchia, dove sono le femmine a rappresentare il numero maggiore di giovani che non accedono all'istruzione secondaria superiore. Le politiche per l'emancipazione femminile e la difesa dei diritti delle donne

degli ultimi decenni hanno sicuramente contribuito a ridurre questa differenza, che tuttavia in alcuni paesi OCSE continua ad essere presente. In linea con quanto detto finora, la fascia più nutrita di donne senza istruzione secondaria superiore è quella che va da 55-64 anni, soprattutto se confrontata con quella tra 25 e 34 anni (OECD, 2016a). Nell'ultimo periodo, una diminuzione del numero di coloro che ancora sono sprovvisti della scuola secondaria superiore si è verificata in misura più consistente tra le donne rispetto agli uomini.

La partecipazione all'educazione degli adulti, come accade anche nei paesi maggiormente avanzati, è ad appannaggio di coloro che già dispongono di livelli di competenza, titoli di studio e status professionali medio-alti, mentre proprio coloro che presentano un basso livello di istruzione e che potrebbero trovare maggiori benefici dalla partecipazione a questo genere di attività sia per lo sviluppo di competenze professionali che di competenze di literacy e numeracy, vi prendono parte solo in misura residuale.

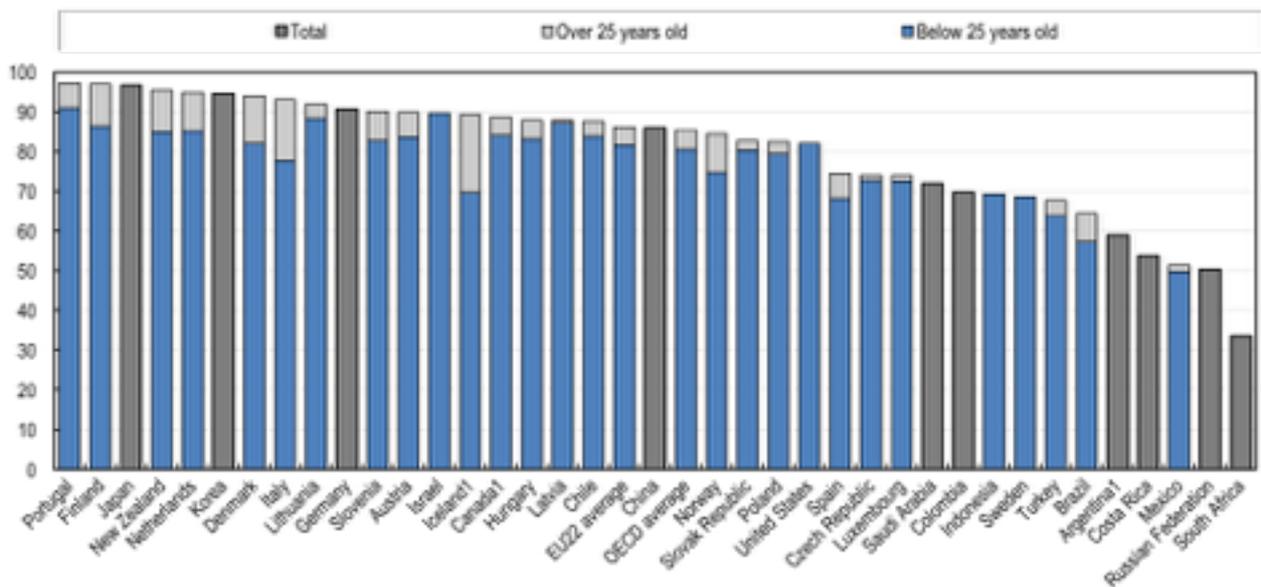
### **Istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria (Upper secondary education or post-secondary non-tertiary education)**

Spostando la nostra analisi dall'istruzione obbligatoria (ISCED 2011, livelli 1 e 2) a quella secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria (ISCED 2011, livelli 3 e 4), nonostante le differenze tra istruzione e genere continuino ad essere presenti anche per i livelli in questione in diverse parti del mondo, questo gap va man mano assottigliandosi soprattutto nei paesi avanzati, fino a registrare addirittura un'inversione di tendenza.

Nella maggior parte dei Paesi OCSE la percentuale dei giovani che raggiunge l'istruzione secondaria inferiore come più alto grado di scolarizzazione è maggiore tra i maschi che tra le femmine, e il 47% dei giovani maschi tra i 25-34 anni consegue il titolo di istruzione secondaria superiore o secondaria non terziaria, in misura maggiore delle loro coetanee femmine (38%), perché queste ultime sono maggiormente presenti nell'istruzione terziaria.

L'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria continua ad essere il grado di istruzione più consistente per la popolazione compresa tra i 25 e i 64 anni in tutti i paesi. Lo stesso non vale per i giovani compresi tra i 25 e i 34 anni, in questo caso in media, limitatamente ai Paesi OCSE (e affiliati), le persone con un'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria ammontano al 42%, mentre passano al 18% in Cina e al 20% in Costa Rica, per poi salire al 60% nella Repubblica Ceca e nella Repubblica Slovacca (Figura 4). Gli adulti che conseguono un titolo di questo genere lo fanno in numero maggiore all'interno di indirizzi/programmi professionali (vocational programmes), anziché generali (general programmes) (Figura 5). Sempre in base alla media dei valori calcolata su tutti i Paesi OCSE, il 26% dei 25-34enni completa un programma professionale destinato all'ingresso nel mondo del lavoro, contro una percentuale del 17% di giovani adulti che invece sceglie un programma generale. Questa seconda tipologia di percorso è solitamente progettata per preparare gli studenti a un'eventuale ulteriore prosecuzione nell'istruzione terziaria sia universitaria che non. Guardando ai risultati del mercato del

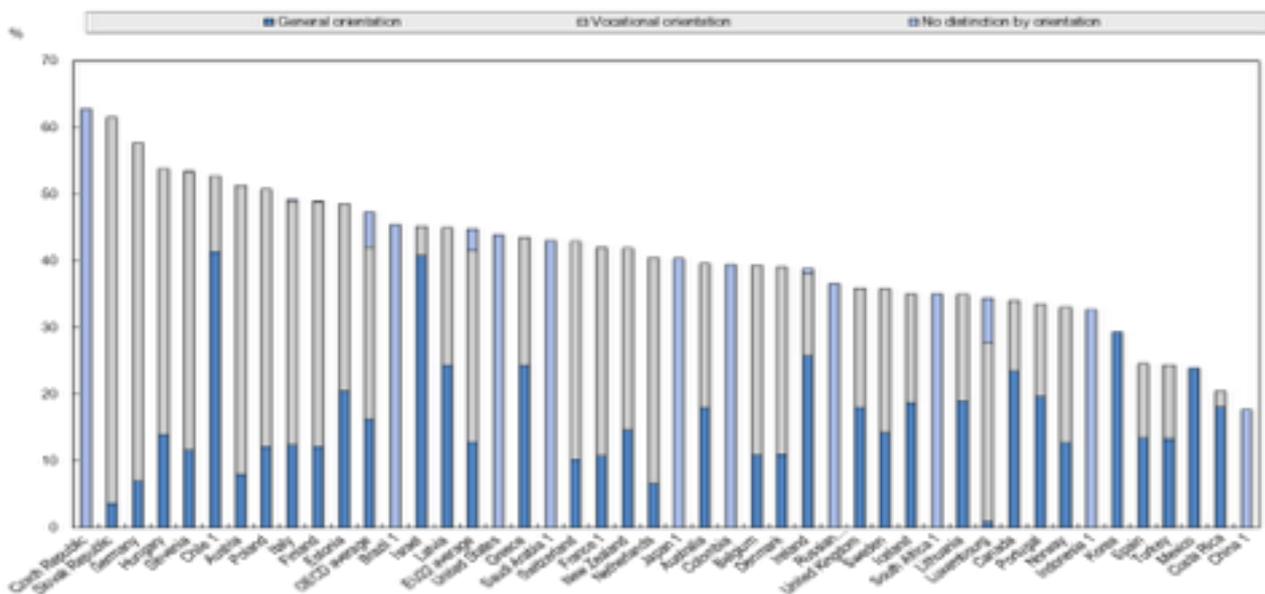
lavoro, i tassi di occupazione sono generalmente migliori tra i giovani adulti con un'istruzione professionale che tra quelli con un'istruzione generale.



**FIG. 4 PERCENTUALE DI DIPLOMATI DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE (2014)**

Note: la barra di colore grigio scuro indica i valori percentuali nei casi in cui non sono disponibili i dati distinti per età.

Fonte: OECD (2016a).



**FIG. 5 PERCENTUALE DI GIOVANI ADULTI TRA I 25 E I 34 ANNI IL CUI LIVELLO DI ISTRUZIONE PIÙ ALTO È LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE O QUELLA POST-SECONDARIA NON-TERZIARIA, DISTRIBUITI PER INDIRIZZO DI STUDI (2015)**

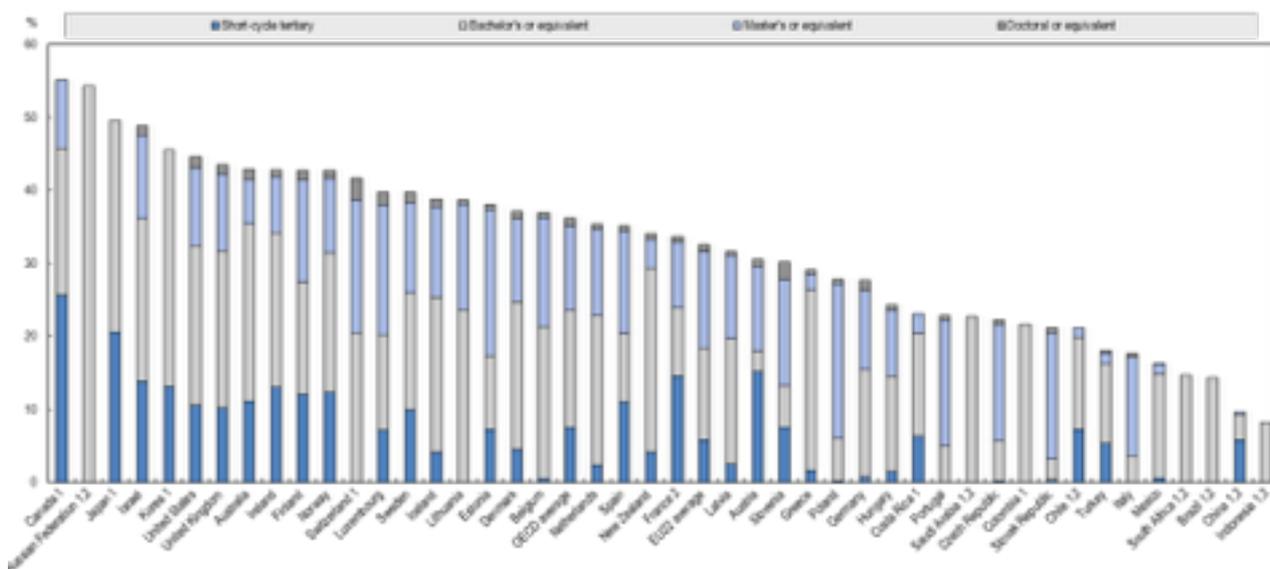
Fonte: OECD (2016a).

Il grado di importanza attribuito ai programmi professionali di istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria è diverso nei vari paesi. Mentre la percentuale di 25-34enni che optano per questo genere di programmi è bassa, pari al 2% in Costa Rica, 5% in Israele, altrove è molto più alta. Essa infatti ammonta rispettivamente al 58% nella Repubblica Slovacca, al 51% in Germania e al 43% in Austria (Figura 5). Anche in questo caso sono riscontrabili differenze di genere: l'istruzione post-secondaria non-terziaria in programmi professionali corrisponde al 30% per i maschi contro il 23% delle femmine, mentre il numero dei giovani che completano i programmi generali è equamente distribuito tra i due generi, 17% per i maschi e 16% per le femmine (OECD, 2016a).

### Istruzione terziaria (tertiary education)

Nel corso degli ultimi decenni, l'ampliamento dell'istruzione terziaria è stato molto significativo. La fascia di soggetti dove questo incremento si è registrato maggiormente è quella dei 25-34enni, come accaduto in circa la metà dei Paesi OCSE. In questo caso infatti è l'istruzione terziaria ad aver superato l'istruzione secondaria superiore o post-secondaria non-terziaria.

All'interno dell'area OCSE, la percentuale media di coloro che sono compresi nella fascia d'età 25-64 anni e hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria ammonta al 35%, i valori più alti sono stati registrati in Australia, Canada, Irlanda, Israele, Lussemburgo e Regno Unito (Figura 6). La percentuale di coloro che rientrano tra 25 e 34 anni è ancora superiore ed è pari al 42%.



**FIG. 6. PERCENTUALE DI 25-64ENNI IN POSSESSO DI UNA QUALIFICAZIONE DI ISTRUZIONE TERZIARIA, SECONDO UNA DISTRIBUZIONE PER LIVELLI (2015)**

Fonte: OECD (2016a).

In questo grado di istruzione permangono ancora significative differenze tra paesi. Benché tra i 25-64enni la percentuale di coloro che hanno conseguito un titolo di istruzione terziaria sia vicina al 50% in Canada, Israele, Giappone e Federazione Russa, essa è al di

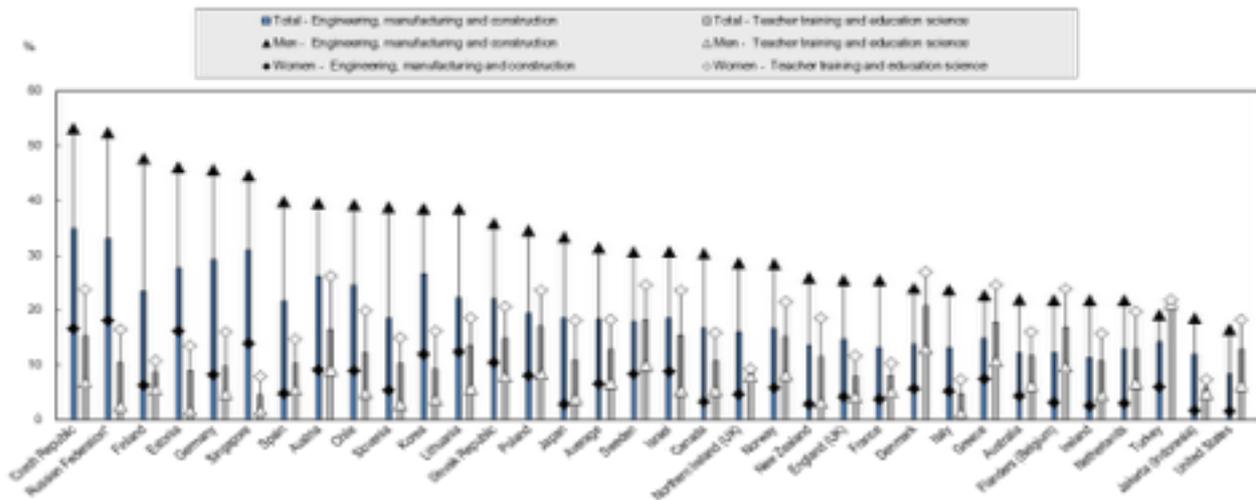
sotto del 10% in Cina e Indonesia, dove il titolo acquisito dalla maggior parte della popolazione adulta è solitamente inferiore a quello dell'istruzione secondaria superiore. Le differenze rilevate sono addirittura maggiori se consideriamo il gruppo dei 25-34enni, per il quale i valori vanno dal 69% della Korea al 60% del Giappone a meno del 15% dell'Indonesia e dell'Africa meridionale. Questa variabilità dei dati legati all'istruzione terziaria è presente non solo nella comparazione tra paesi, ma anche in quella tra le regioni interne ai paesi.

Coerentemente con le diverse fasi di sviluppo dell'istruzione terziaria, i dati relativi a soggetti adulti con questo elevato grado di istruzione variano molto tra i paesi. Sebbene l'istruzione terziaria a breve termine (*short-cycle tertiary education*) rappresenti meno del 10% delle qualifiche conseguite dagli adulti nei paesi OCSE, in Canada essa è pari al 26%. La percentuale di adulti con questo tipo di laurea varia dal 3% di Austria, Cina e Repubblica Slovacca a circa il 25% di Australia, Grecia e Nuova Zelanda. Le differenze legate alla laurea magistrale (*Bachelor's*) o equivalente variano da un minimo dell'1% in Cile e Messico, 2% in Grecia e Turchia fino ad un massimo del 20% e oltre in Estonia e Polonia (Figura 6). Tra i 25-64 anni, le donne sono rappresentate più degli uomini a tutti i livelli di istruzione terziaria, ad eccezione del titolo di dottorato (OECD, 2016a).

Nella maggior parte dei paesi OCSE coloro che sono in possesso di un *Bachelor's* rappresentano la porzione maggiore di adulti con un'istruzione terziaria. Ma in alcuni paesi, come l'Austria, il Canada, la Cina e la Francia, le persone con una *short-cycle tertiary degree* rappresentano la maggior parte dei 25-64 anni con un'istruzione terziaria, mentre quelli con master o titolo equivalente rappresentano la quota più grande nella Repubblica Ceca, Estonia, Italia, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Repubblica Slovacca, Slovenia e Spagna.

Tra i Paesi OCSE che hanno partecipato all'indagine sull'analisi delle competenze in età adulta, i settori più frequentati dell'istruzione terziaria sono scienze sociali, economia e diritto (27%); ingegneria, produzione e costruzione (18%); formazione degli insegnanti e scienza dell'educazione (13%); salute e benessere (12%); scienze, matematica e informatica (11%).

In alcuni settori dell'istruzione terziaria è presente un'evidente differenza di genere. Il divario di genere in questo caso si riflette soprattutto nella scelta degli indirizzi di studio: le femmine rimangono sotto rappresentate nei settori tecnico-scientifici e sovrarappresentate in altri, come quello dell'istruzione, del sociale, dei servizi di cura e della salute (Figura 7). Ad esempio la quota dei maschi che conseguono un titolo di istruzione terziaria in ingegneria, produzione e costruzione è del 31%, mentre quella delle donne si ferma al 7%. Nella formazione degli insegnanti e nelle scienze dell'educazione, le femmine con un'istruzione terziaria sono il 18%, mentre gli uomini sono solo il 7%. Queste differenze di genere rilevate nei percorsi di studio si riflettono anche sul mercato del lavoro e, infine, sugli stipendi: un laureato in ingegneria, per esempio, guadagna circa il 10% in più di chi possiede un altro tipo di laurea, mentre i laureati in discipline umanistiche e in scienze della formazione guadagnano circa il 15% in meno.



**FIG. 7 SCELTA PER SETTORI EDUCATIVI DELL'ISTRUZIONE TERZIARIA IN BASE AL GENERE (2015)**  
Fonte: OECD (2016a).

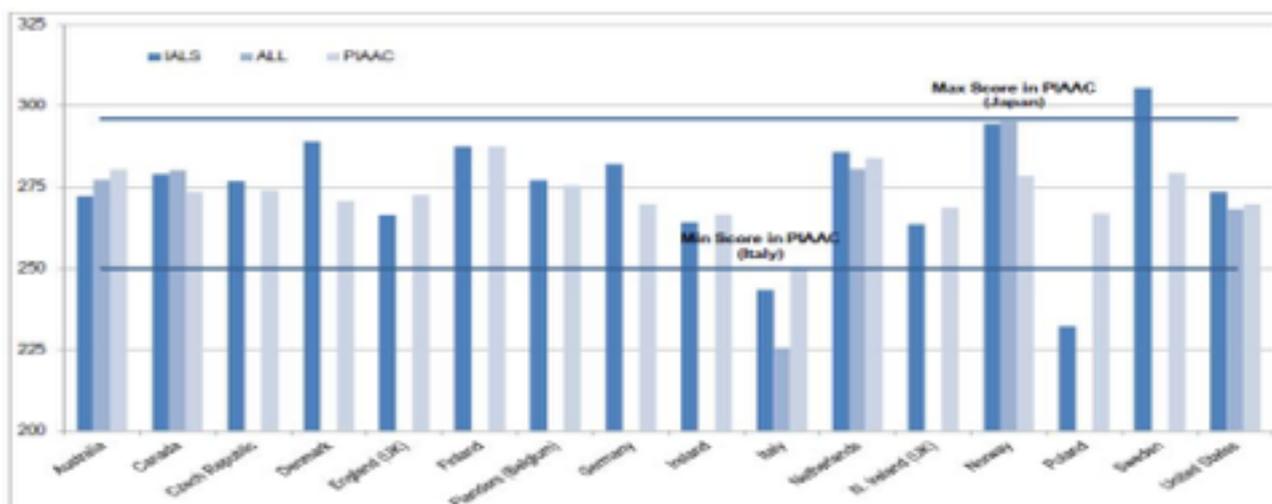
I dati riportati nelle pagine precedenti, mettono in evidenza due aspetti:

1. avere la possibilità di accedere ad un'istruzione di qualità e fino ai più alti livelli del sistema formativo è fondamentale per affrontare le disparità di opportunità connesse alla propria appartenenza socio-economica e culturale, per questo solitamente il livello medio di istruzione di una determinata popolazione viene considerato una misura proxy per stimare la portata di capitale umano disponibile. In questo senso, i titoli e le qualifiche attestano e forniscono informazioni sul tipo di conoscenze e competenze acquisite attraverso il canale della formazione formale. Soggetti con un elevato livello di istruzione generalmente hanno una salute migliore, sono più impegnati socialmente, hanno tassi di occupazione più alti, redditi più alti, maggiore competenza nell'uso funzionale delle abilità di literacy e numeracy;
2. nei Paesi OCSE assai di frequente il grado di istruzione è correlato al reddito percepito. Maggiore è il grado di istruzione maggiore è il reddito. In alcuni paesi dell'America Latina, dell'Europa Orientale e dell'America Settentrionale, queste differenze sono più pronunciate e riflettono condizioni sociali scarsamente eque. La ripartizione dei redditi in relazione all'istruzione è molto rivelante anche in alcuni paesi meno forti sul fronte dell'istruzione, ma con un ulteriore aspetto da considerare, che solo una piccola parte della popolazione vede dei miglioramenti concreti derivanti dalla capacità dei percorsi di istruzione di generare un reddito migliore.

### **Valutazione e miglioramento delle competenze degli adulti: il contributo delle indagini OCSE-IALS, ALL e PIAAC**

Una delle indagini internazionali più importanti sulla valutazione delle competenze in età adulta è il Programma PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), relativo alle competenze di literacy, numeracy e problem solving con l'uso delle ICT (Information and Communication Technologies). Questa non è la prima indagine

su larga scala dedicata alla rilevazione del grado di proficiency degli adulti, infatti il Programma PIAAC è stato preceduto da altre due indagini a cui hanno partecipato alcuni paesi OCSE: l'indagine IALS (International Adult Literacy Survey) tra il 1994 e il 1998, e l'indagine ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) tra il 2003 e il 2007. Le competenze prese in esame dal Programma PIAAC sono state progettate per essere collegate psicometricamente con IALS e ALL rispetto ai domini della literacy e della numeracy (Paccagnella, 2016). Questo ha favorito la comparabilità dei risultati delle tre indagini e l'analisi di come le competenze considerate sono cambiate nel tempo. Nello specifico questa prospettiva longitudinale ha permesso di verificare come le competenze target si sono evolute sia all'interno di singole coorti (age effects) che tra generazioni (cohort effects). La comprensione di questi processi riveste molta importanza per i decision makers chiamati a programmare le politiche per l'educazione degli adulti. Gli effetti connessi all'età sono rilevanti per gli interventi che mirano a gestire il declino cognitivo rispetto all'età. Gli effetti della coorte servono invece a valutare i cambiamenti nelle prestazioni e il livello di efficacia dei sistemi di istruzione e formazione.



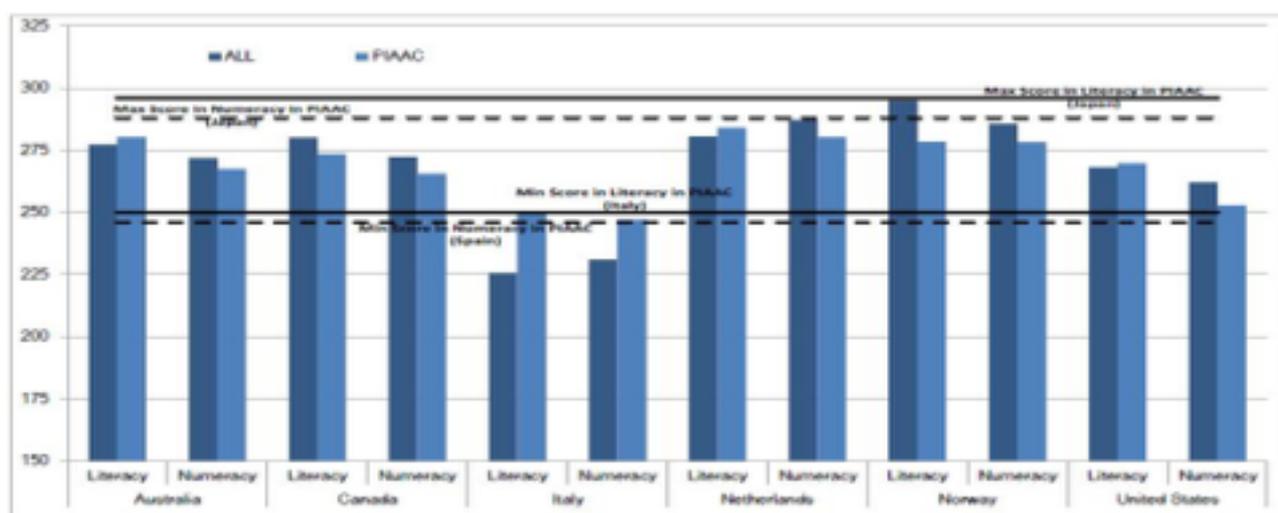
**FIG. 8 COMPETENZA DI LITERACY NELLE INDAGINI IALS, ALL E PIAAC**

Fonte: OECD (2000); OECD/NCES (2011); OECD (2016b) [www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm](http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm).

La Figura 8 riporta i punteggi medi riferiti alla literacy per i paesi che hanno partecipato alle tre indagini. Le linee orizzontali indicano il punteggio minimo e massimo registrato in PIAAC, ottenuti rispettivamente dall'Italia (250 punti) e dal Giappone (296 punti). Come si può notare dal grafico non tutti i paesi coinvolti hanno preso parte a tutte le indagini. Per quanto riguarda i risultati si nota come nelle tre indagini non emergano differenze rilevanti relative alla valutazione della competenza di literacy della popolazione adulta. Laddove queste sono presenti, nella maggior parte dei casi, sono di poco conto. In sette Paesi (Fiandre, Belgio, Canada, Repubblica Ceca, Finlandia, Irlanda, Paesi Bassi e Stati Uniti) la differenza tra IALS e PIAAC non è superiore a  $\pm 5$  punti, ovvero circa il 10% di deviazione standard. Tuttavia, alcuni Paesi presentano una varianza di risultati significativa se mettiamo a confronto i valori medi di IALS, ALL e PIAAC. Sono state

osservate infatti diminuzioni di punteggio relativamente importanti in Danimarca (-18 punti da IALS a PIAAC), Germania (-12 punti da IALS a PIAAC), Norvegia (-17 punti da ALL a PIAAC) e Svezia (-26 punti da IALS a PIAAC). In Polonia, la media dei punteggi è aumentata di 35 punti da IALS a PIAAC, pari a circa l'80% di deviazione standard. L'Italia ha ottenuto risultati negativi nelle indagini IALS e ALL, mentre ha fatto registrare un deciso miglioramento in PIAAC (Paccagnella, 2016).

I grafici che seguono mostrano in modo più approfondito le variazioni dei risultati ottenuti nel passaggio dall'indagine ALL a PIAAC in entrambe le competenze oggetto delle rilevazioni, literacy e numeracy. I cambiamenti nelle valutazioni delle competenze a livello paese sono determinati sia dai cambiamenti interni alla popolazione nel suo complesso, che da quelli presenti nei singoli sottogruppi in cui la popolazione può essere suddivisa. In questo caso (Figure 9, 10 e 11) vengono analizzate le differenze tra ALL e PIAAC per età dei partecipanti, grado di istruzione e paese di nascita (nativi/stranieri).



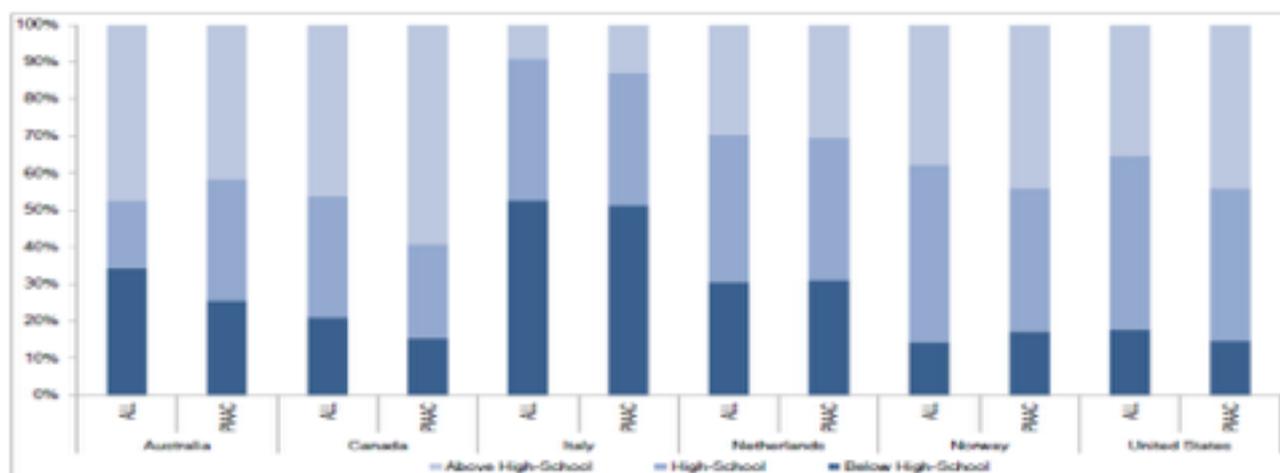
**FIG. 9 COMPETENZE DI LITERACY AND NUMERACY NELLE INDAGINI ALL E PIAAC**

Fonte: OECD (2000); OECD/NCES (2011); OECD (2016b) [www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm](http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm).

La competenza media in literacy tra adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni è superiore in PIAAC rispetto a ALL in quattro paesi, mentre risulta essere inferiore in due. Ad eccezione di Italia (in positivo) e Norvegia (in negativo), l'entità delle variazioni di risultato è stata relativamente piccola. La competenza di numeracy è più bassa in PIAAC rispetto a ALL in tutti i paesi ad eccezione dell'Italia. Nella maggior parte dei casi le differenze registrate per la competenza di numeracy sono state maggiori di quelle della competenza di literacy. Anche in questo caso Italia e Norvegia fanno eccezione. In Italia il miglioramento della competenza di numeracy è stato minore di quello osservato in literacy e in Norvegia la diminuzione della competenza di numeracy è stata significativamente piccola rispetto a quella in positivo di literacy. L'abbassamento delle prestazioni rese nella competenza di literacy in Canada risulta piuttosto significativo,

mentre altrettanto non si può dire per gli Stati Uniti che ottengono quasi le stesse valutazioni in entrambe le indagini.

Il numero di soggetti con istruzione di livello terziario è aumentata tra ALL e PIAAC in tutti i paesi tranne che in Australia, dove è diminuito dal 47% al 41%. Allo stesso tempo, l'Australia ha subito una forte diminuzione di partecipanti senza istruzione secondaria superiore (dal 34% al 25%). Questa parte del campione meno istruita è diminuita anche in Canada e negli Stati Uniti, mentre in Italia e nei Paesi Bassi è rimasta invariata e è aumentata dal 14% al 17% nel 2006 in Norvegia.



**FIG. 10 COMPOSIZIONE DELLA POPOLAZIONE IN ALL E PIAAC PER GRADO DI ISTRUZIONE**

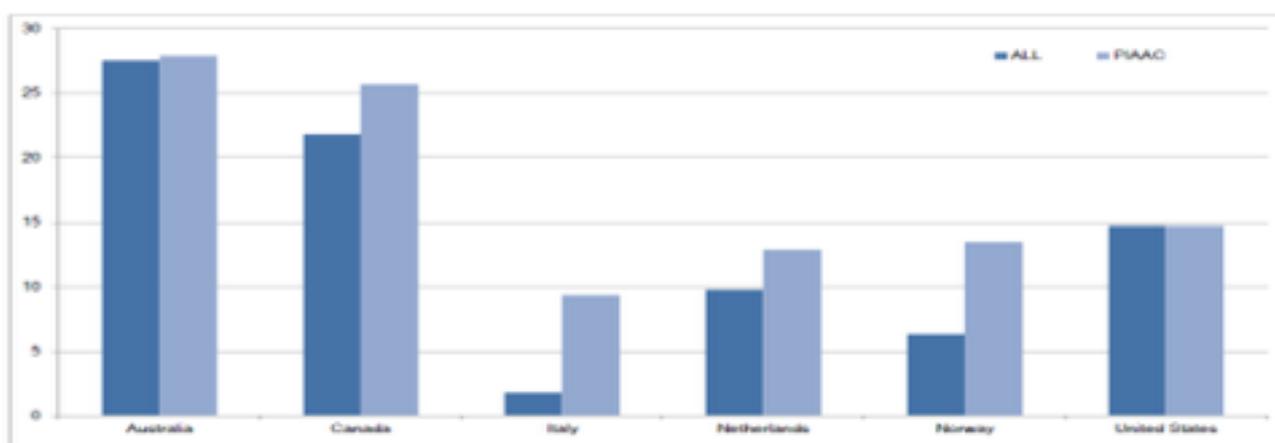
Fonte: OECD (2000); OECD/NCES (2011); OECD (2016b) [www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm](http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm).

I soggetti che sono stati valutati in PIAAC erano mediamente circa sette mesi più vecchi di coloro che hanno partecipato a ALL. La Figura 11 mostra la quota di stranieri nella popolazione adulta delle due indagini. La maggior parte dell'incremento della quota di stranieri nati tra IALS e PIAAC è avvenuta tra IALS e ALL, ad eccezione di Italia e Norvegia. Tranne che per gli Stati Uniti, l'aumento di adulti stranieri o comunque nati all'estero in PIAAC è maggiore in tutti i restanti paesi con incrementi rilevanti in Canada, Italia, Paesi Bassi e Norvegia.

Tra i cambiamenti nella popolazione non è possibile riconoscere il ruolo ricoperto dal background linguistico per spiegare il miglioramento delle prestazioni rese tra ALL e PIAAC. Sia nei Paesi Bassi che in Norvegia, tuttavia, le caratteristiche della popolazione straniera sembrano impoverirsi, con un incremento della quota di soggetti senza istruzione secondaria superiore vicina a 7 punti percentuali. La quota degli immigrati con grado di istruzione terziaria non ha evidenziato cambiamenti statisticamente significativi.

Dalle indagini sopra richiamate emerge un quadro in cui lo spazio occupato da bassi livelli di competenza è ancora consistente, come misurato dalle scale di literacy e numeracy utilizzate. Soprattutto dai dati PIAAC emerge anche che parti rilevanti della popolazione non hanno né esperienza né le competenze necessarie per utilizzare le ICT in attività quotidiane. Questo riguarda il 7% dei 16-65enni nei Paesi Bassi, Norvegia e Svezia,

e circa il 23% in Italia, Corea, Polonia, Repubblica Slovacca e Spagna. Anche tra gli adulti con competenze informatiche, la maggior parte di questi si colloca al livello più basso della competenza di problem solving da impiegare in ambienti ricchi di tecnologie. Solo tra il 2.9% e l'8.8% degli adulti dimostra il massimo livello di competenza in questa area. Rispetto al genere gli adulti maschi hanno punteggi più elevati nella numeracy e nel problem solving rispetto alle femmine, ma il divario non è notevole e viene ulteriormente ridotto quando vengono prese in considerazione altre caratteristiche. Tra gli adolescenti più giovani, ad esempio, questa differenza è trascurabile. Adulti con titoli di livello terziario si collocano in una situazione di maggior vantaggio, quantificabile con un avanzamento di 36 punti, equivalenti in media a cinque anni di scolarizzazione formale, nei confronti degli adulti che hanno conseguito soltanto l'istruzione secondaria inferiore.



**FIG. 11 PARTECIPANTI DI ORIGINE STRANIERA PRESENTI IN ALL E PIAAC**

Fonte: OECD (2000); OECD/NCES (2011); OECD (2016b) [www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm](http://www.oecd.org/site/piaac/publicdataandanalysis.htm).

La combinazione tra scarsa istruzione iniziale e la mancanza di opportunità per migliorare ulteriormente le competenze rischia di originare un circolo vizioso in cui lo scarso grado di proficiency porta a minori opportunità per sviluppare ulteriormente la competenza e viceversa. Gli adulti che si impegnano maggiormente nelle attività legate alla literacy, alla numeracy e all'utilizzo delle ICT, sia a lavoro che al di fuori dei contesti professionali, hanno maggiore padronanza in tutte e tre le competenze considerate dall'indagine PIAAC, anche dopo aver conseguito il grado di istruzione. Sul piano delle politiche per l'educazione degli adulti questo dato rimarca ulteriormente l'importanza della diffusione e dell'ampliamento delle opportunità di formazione oltre alla necessità di strategie integrate tra formazione formale, informale e non formale.

## Conclusioni

Come riportato nelle pagine precedenti la povertà educativa è la risultante di molteplici fattori socio-economici e culturali, che spesso sono collegati alla povertà materiale e a forme più o meno gravi di svantaggio e esclusione sociale. Non a caso, facendo riferimento

anche al contesto italiano, le stime nazionali dell'indice di povertà minorile (IPE) diffuse dall'ISTAT nel 2015, rispetto all'anno 2014, sono correlate ai dati dell'indagine sulle spese delle famiglie che ha sostituito la precedente indagine sui consumi (ISTAT, 2016).

Sul fronte delle politiche per contrastare l'avanzamento della povertà educativa la strategia da seguire non può essere che quella globale, fondata sulla definizione di misure in grado di incidere anche a livello locale sulla base di accordi di cooperazione tra apparati e settori politico-amministrativi diversi e tra istituzioni e organismi decisionali che condividono scelte comuni più ampie. In questa direzione sembra andare anche la strategia definita a maggio 2015, dal Foro mondiale dell'istruzione a Incheon (Repubblica di Corea), che ha riunito 1.600 partecipanti provenienti da 160 paesi, per rispondere ad un interrogativo comune: "come garantire un'istruzione e un apprendimento permanente di qualità inclusivi ed equi per tutti entro il 2030?" (United Nations General Assembly, 2014). Da qui la proposta formalizzata in occasione della UN General Assembly a settembre 2015 di orientare gli sforzi dei vari paesi, grazie al coordinamento dell'UNESCO, verso la costruzione di uno "sviluppo sostenibile". Tutto questo è stato tradotto nell'individuazione di un nuovo obiettivo di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals - SDG), che va ad aggiungersi ai 16 già esistenti. L'SDG 4, infatti, prevede l'impegno di tutti i paesi firmatari dell'accordo di "garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita". Tale obiettivo è accompagnato da 10 azioni-target che scandiscono nel dettaglio l'agenda fino al 2030, come previsto dal documento programmatico Education 2030 Framework for Action, siglato a Parigi a novembre 2015 (UNESCO, 2015a; 2015b) e a cui si rimanda per un'analisi più dettagliata. Il perseguimento delle suddette 10 azioni-target può essere reso meno complesso se correlato con i risultati evidenziati dalle indagini OCSE-IALS, ALL e PIAAC, richiamati nelle pagine precedenti, che ben evidenziano i principali punti di debolezza da cui partire nell'individuazione di interventi da realizzare sia a livello locale che globale per lo sviluppo dei sistemi educativi di istruzione e formazione.

La sfida inaugurata a Incheon a favore di uno sviluppo sostenibile punta al raggiungimento di un futuro sostenibile per tutti in grado di tutelare la dignità umana, l'inclusione sociale e la protezione dell'ambiente. Un futuro in cui la crescita economica non accresca la disuguaglianza ma crei prosperità per tutti, dove le aree urbane e i mercati del lavoro siano progettati per potenziare tutte le attività economiche e orientarle verso il verde. L'adozione del nuovo programma SDG pone al centro l'apprendimento per tutta la vita, poiché l'istruzione e la formazione - se di qualità - hanno il potere straordinario di coltivare cittadini competenti, riflessivi, impegnati e qualificati in grado di tracciare e percorrere la strada verso un pianeta più sicuro, più verde e più giusto per tutti.

## Note

- (1) La povertà relativa è un parametro che esprime la difficoltà economica nella fruizione di beni e servizi, riferita a persone o ad aree geografiche, in rapporto al livello economico medio di vita dell'ambiente o della nazione. Questo livello è individuato attraverso il consumo pro-capite o il reddito medio, ovvero il valore medio del reddito per abitante, quindi, la quantità di denaro di

cui ogni cittadino può disporre in media ogni anno e fa riferimento a una soglia convenzionale adottata internazionalmente che considera povera una famiglia di 2 persone adulte con un consumo inferiore a quello medio pro-capite nazionale. Questo tipo di povertà si distingue dalla povertà assoluta, che indica invece l'incapacità di acquisire i beni e i servizi, necessari a raggiungere uno standard di vita minimo accettabile nel contesto di appartenenza.

## Bibliografia

- Barbero Vignola, G., Bezze, M., Canali, C., Geron, D., Innocenti, E., & Vecchiato, T. (2016). Povertà educative: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 3, 5-20.
- Barro, J. R. & Lee, J-W (2015). *Education Matters global - School gains from the 19th to the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.
- Benaabdelaali, W., Hanchane, S. & Kamal, A. (2012). A New Data Set of Educational Inequality in the World, 1950–2010: Gini Index of Education by Age Group. *Cahiers du LEAD*, 1, 1-24.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26(1), 1-18.
- Cambi, F. (2014). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari, Laterza.
- Colapietro, C. (2014). Alla ricerca di un Welfare “sostenibile”: il Welfare “generativo”. *Diritto e Società*, (1), 19-46.
- European Commission (2010). *Europa 2020 Strategy*. Disponibile da [https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en)
- Frey, L., & Livraghi, R. (Eds.). (1999). *Sviluppo umano povertà umana ed esclusione sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 243-256.
- ISTAT (2016). *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*. Disponibile da <https://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf>
- Martins, S. C. (2013). *Social state and public support for education: European dynamics and configurations, EDULEARN13 Proceedings - 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona.
- OECD (2000). *Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing. Disponibile da <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- OECD/NCES (2011). *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*, OECD Publishing. Disponibile da <https://nces.ed.gov/surveys/all/>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. OECD Publishing. Disponibile da <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD (2015a). *In It together. Why Less Inequality Benefits All*. OECD Publishing.
- OECD (2015b). *Education at a Glance*. OECD Publishing. Disponibile da <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.
- OECD (2016a). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponibile da [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en)

- OECD (2016b). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, [2nd Edition], OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Disponibile da [http://www.oecd.org/skills/piaac/The\\_Survey\\_of\\_Adult\\_Skills\\_Reader's\\_companion\\_Second\\_Edition.pdf](http://www.oecd.org/skills/piaac/The_Survey_of_Adult_Skills_Reader's_companion_Second_Edition.pdf)
- Paccagnella, M. (2016). *Literacy and Numeracy Proficiency in IALS, ALL and PIAAC*, OECD Education Working Papers, No. 142, OECD Publishing, Paris. Disponibile da <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpq7qglx5g-en>
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.
- Santerini, M. (2016). La povertà, sfida all'educazione. In Gnocci, R. & Mari, G., *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*, Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore, 19-26.
- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Edizioni Mondadori.
- Tagliagambe, S. (2006). *Più colta e meno Gentile. Una scuola di massa e di qualità*. Roma: Armando Editore.
- UNESCO (2015a). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Disponibile da <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO (2015b). *Education for All Global Monitoring Report – 2015*. Oxford: Oxford University Press.
- United Nations General Assembly (2014). *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*. United Nations: New York, NY.
- World Bank (2016). *Monitoring global poverty: report of the commission on global poverty*. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponibile da <http://documents.worldbank.org/curated/en/353781479304286720/Monitoring-global-poverty-report-of-the-commission-on-global-poverty>.