



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

FLORE

## Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

### **L'Operatore dello Sviluppo Umano nella cooperazione internazionale: dimensione formativa, ruolo professionale e competenze educative**

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

*Original Citation:*

L'Operatore dello Sviluppo Umano nella cooperazione internazionale: dimensione formativa, ruolo professionale e competenze educative / Francesco De Maria. - In: QUADERNI DI ECONOMIA DEL LAVORO. - ISSN 0390-105X. - STAMPA. - 112:(2020), pp. 129-155. [10.3280/QUA2020-112009]

*Availability:*

This version is available at: 2158/1234437 since: 2022-12-29T14:16:48Z

*Published version:*

DOI: 10.3280/QUA2020-112009

*Terms of use:*

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

*Publisher copyright claim:*

(Article begins on next page)

# **L'Operatore dello Sviluppo Umano nella cooperazione internazionale: dimensione formativa, ruolo professionale e competenze educative**

di *Francesco De Maria*\*

*Human Development Operator in the international cooperation: educational dimension, professional role, learning skills*

## **Abstract**

*The role of education and training professions in the international cooperation is the object of this paper. The aim is to investigate how to combine Human Development with Learning in this field of work. It is not an easy task as regulations, job opportunities connected to higher education programmes, the labour market as well as the professional units and roles are still not clear and not properly defined. International solidarity needs human resources adequately professionalised; the educational and training dimensions are implicitly and transversally embedded in the development actions and cannot be considered relevant only in educational projects. This paper deals with these challenges and can be deemed an attempt to define productive processes, areas of activities, educational competences that are required to the Human Development Operators by referring to different disciplinary areas. It implies to consider the professional role of educators and trainers working in the international cooperation.*

*Keywords: international cooperation; human development; professionalization; Non-Governmental Organizations (NGO); educational dimension; learning skills.*

## **Riassunto**

Il lavoro sviluppa una riflessione sul ruolo dei professionisti dell'educazione nella cooperazione internazionale, tentando di coniugare l'area dello Sviluppo Umano con quella della Formazione. Ci si muove su un terreno impervio dove in entrambi i casi la regolamentazione normativa, gli sbocchi occupazionali della formazione universitaria, il mercato del lavoro e le figure professionali presentano

\* Università degli Studi di Firenze. E-mail: francesco.demaria@unifi.it.

alcune criticità. Il campo della solidarietà internazionale esprime un bisogno di professionalizzazione delle proprie risorse umane; la dimensione formativa emerge come una categoria implicita e trasversale alle azioni di sviluppo che non può essere oggetto di interesse esclusivo di progetti realizzati in ambito educativo. Il contributo coglie queste sfide e, muovendosi da un'area disciplinare all'altra, cerca di definire i processi lavorativi, le aree di attività e le competenze educative dell'Operatore dello Sviluppo Umano, dunque del Professionista dell'Educazione che ricopre questo ruolo.

*Parole chiave:* cooperazione internazionale; sviluppo umano; professionalizzazione; Organizzazioni Non Governative (ONG); dimensione formativa; competenze educative.

## **1. Introduzione. Cooperazione allo sviluppo e professioni educative: un terreno comune ancora da definire**

Il quadro politico internazionale caratterizzato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015) ha permesso un cambio di paradigma di portata globale, considerando lo Sviluppo un problema comune che interessa ciascun Paese, con uguali ma differenti responsabilità, e determinando, di conseguenza, uno stravolgimento dei paradigmi Nord-Sud del mondo e Donatore-Ricevente. Contemporaneamente, in Italia, attraverso il nuovo quadro istituzionale scaturito dalla L. n. 125/2014, che ha disciplinato il tema della Cooperazione internazionale per lo sviluppo, si è attuata una ridefinizione radicale di soggetti, strumenti, modalità di intervento, principi di riferimento e *governance* del sistema di cooperazione, allineandosi ai modelli prevalenti presenti nei paesi partner dell'Unione Europea. Tuttavia, ancora oggi, non esiste una regolamentazione della figura professionale dell'operatore della cooperazione internazionale, ovvero di quel professionista che dovrebbe saper analizzare un problema, rilevare un bisogno, intercettare linee di finanziamento, progettare, realizzare, gestire e valutare interventi di sviluppo economico e sociale in contesti internazionali<sup>1</sup>. La L. n. 205/2017, negli articoli che disciplinano le figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista, individua, tra gli altri, la cooperazione internazionale come un possibile ambito e campo di intervento del professionista dell'educazione. In entrambe le aree e/o settori disciplinari, il dibattito sui profili professionali, sui settori lavorativi, sulla forma-

<sup>1</sup> <https://www.atlantedelleprofessioni.it/professioni/operatore-della-cooperazione-internazionale-operatrice-della-cooperazione-internazionale>.

zione richiesta, sulle competenze necessarie, ecc., è oggi più che mai aperto. Ci muoviamo in un territorio sconnesso dove, da una parte, il mondo della cooperazione ha attraversato, a partire dal secondo dopoguerra, una serie di trasformazioni che hanno determinato ruoli e funzioni differenti, in base al significato stesso dato alla parola Sviluppo o ai modelli ad esso correlati; dall'altra, il riconoscimento e la classificazione delle professioni educative non è ancora del tutto chiara, soprattutto in riferimento ad ambiti e contesti lavorativi specifici come quello della cooperazione internazionale (nonostante un ventaglio di temi che molto spesso riguardano, direttamente o trasversalmente, proprio il campo dell'educazione e della formazione). Può essere utile, in tal senso, avviare una riflessione sulla dimensione formativa implicita della cooperazione internazionale che riconosca, sia alla ricerca che all'azione educativa, la capacità di incidere in modo trasversale sulle azioni di sviluppo, partendo dall'idea che un intervento di cooperazione, così come un'azione educativa, non debba riprodurre un modello, ma favorire la sostenibilità e l'appropriazione di un processo. Questa prospettiva si integra e si inserisce nel dibattito sulla già attuale e naturale professionalizzazione del settore di intervento della solidarietà internazionale e dei diversi ruoli agenti all'interno dei progetti di cooperazione allo sviluppo, i quali non possono lasciare spazio all'improvvisazione, ma richiedono conoscenze e competenze oggi sempre più adeguate alla complessità dei problemi sociali, oltre che capaci di fornire risposte efficaci e pertinenti. Quale ruolo può avere dunque il professionista dell'educazione che lavora in progetti di cooperazione internazionale? Alle riflessioni sviluppate nelle pagine seguenti, si affiancano gli esiti di una ricerca qualitativa (De Maria, 2016)<sup>2</sup>, realizzata tramite interviste semi-strutturate a figure apicali e testimoni privilegiati del mondo delle Organizzazioni Non Governative italiane, la cui finalità è stata far emergere, all'interno del nuovo quadro determinato dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e dalla riforma del sistema italiano di Cooperazione allo Sviluppo, sia i tratti essenziali del modello valoriale ed operativo che guida le strategie e gli interventi realizzati; sia le risorse umane e le professionalità impiegate, evidenziandone le conoscenze

<sup>2</sup> L'elaborazione e l'interpretazione dei dati raccolti, realizzata con un metodo induttivo di analisi del materiale empirico e di individuazione di unità e reti di significato, ha permesso l'individuazione e la costruzione di dieci categorie tematiche utili a descrivere il fenomeno indagato e la relazioni tra le dimensioni esplorate: 1. Agenda e Obiettivi della Politica Internazionale; 2. Nuova Cooperazione Italiana allo Sviluppo; 3. Modello di Sviluppo; 4. Preparazione delle ONG in un Mondo che cambia; 5. Professionalità e Competenze degli operatori della Cooperazione allo Sviluppo; 6. Buone Pratiche e Azioni di Sviluppo; 7. Valorizzazione del Capitale Sociale; 8. Sviluppo delle Capacità; 9. Ownership dei Processi; 10. Monitoraggio e Valutazione dell'impatto, dell'efficacia e dei risultati.

e le competenze necessarie e indispensabili che dovrebbero essere possedute dagli operatori della cooperazione internazionale, quindi dai potenziali professionisti dell'educazione che lavorano in questo settore lavorativo come operatori dello sviluppo umano.

## **2. La professionalizzazione della solidarietà internazionale**

Quando si parla di volontariato internazionale, operazioni umanitarie, cooperazione allo sviluppo, ecc. si fa riferimento al settore della cooperazione internazionale, all'interno del quale diversi attori<sup>3</sup> possono impegnarsi in progetti di sviluppo nelle diverse forme che la cooperazione può assumere (bilaterale, multilaterale, orizzontale, decentrata, universitaria). Parlando in generale di solidarietà internazionale organizzata è necessario interrogarsi sul significato che essa assume e di come l'idea di un "dono istituzionalizzato" (Mauss, 1925, trad. it. 2002) o di un "dono agonistico" (Caillé, 1998) potrebbe portare a pensare ad una scomparsa del volontario che opera nel segno della gratuità e della dimensione valoriale, velocemente rimpiazzato da un professionista, un tecnico, che lavora perseguendo un profitto. Licursi (2010), che opera una distinzione tra "solidarietà come dono" (caratteristica principale del mondo del volontariato, fatto di gratuità, reciprocità e spontaneità) e "solidarietà come fine" (peculiarità delle organizzazioni e delle imprese sociali, dove sono centrali le dimensioni di efficienza, qualità e professionalità) sostiene che è possibile continuare a parlare, in entrambi i casi, di gratuità se questa non viene più applicata al singolo, ma all'organizzazione in quanto tale che, perseguendo finalità solidali e non orientate al profitto e all'arricchimento dei suoi membri, garantisce loro una retribuzione come riconoscimento di una prestazione professionale e competente. Si tratta anche di riconoscere il valore di una "solidarietà educativa", ritenuta "prassi associativa a carattere solidaristico", dove «l'impegno solidale degli strati di pubblico più favoriti permette la creazione di opportunità formative accessibili a tutti» (Federighi 1996, p. 68). Nel mondo della cooperazione internazionale, ma dell'economia sociale in generale, secondo il principio di sussidiarietà, siamo ormai davanti ad una ne-

<sup>3</sup> Amministrazioni dello stato, università, enti pubblici, regioni, province, enti locali, organizzazioni della società civile o altri soggetti senza scopo di lucro (organizzazioni non governative-ONG, organizzazioni non lucrative di utilità sociale-ONLUS, organizzazioni/associazioni di volontariato, cooperative, imprese sociali) e soggetti con finalità di lucro (con specifici requisiti di responsabilità sociale, ambientale e di rispetto dei diritti umani) (<https://www.aics.gov.it/home-ita/agenzia/sistema/>).

cessaria e naturale professionalizzazione delle risorse umane addette a fornire risposte competenti, efficaci e di qualità in risposta ai bisogni emergenti all'interno della società. Tutto ciò potrebbe però determinare, col passar del tempo (e soprattutto all'interno di un settore come quello della cooperazione allo sviluppo che si regge anche grazie al contributo di volontari impegnati nei territori in attività di sensibilizzazione, di educazione alla cittadinanza globale e di costruzione di un mondo equo e sostenibile), un indebolimento della vocazione originaria delle organizzazioni, in quanto orientate esclusivamente al proprio mantenimento e alla propria sopravvivenza; così come anche un calo numerico dei volontari potrebbe essere determinato dallo scollamento tra il piano ideale e valoriale e l'effettiva messa in pratica dei servizi da parte dei professionisti (Licursi, 2010). Un segnale tangibile dell'organizzazione e della professionalizzazione della solidarietà è dato dunque dalla Solidarietà internazionale, che non è riconducibile ad una semplice pratica di beneficenza di una popolazione più ricca nei confronti di una più povera, così come non è di assistenza che bisogna parlare ma di giustizia sociale da perseguire in ogni parte del nord o del sud del mondo, in cui vi sia un problema di sviluppo economico, sociale o ambientale, di accesso o di distribuzione delle risorse e delle opportunità. Possiamo individuare alcuni significati nei gesti di solidarietà fra popoli: il riconoscersi tutti uomini legati dalla stessa appartenenza alla condizione umana; la valenza educativa di andare oltre l'egoismo, verso una visione globale e aperta del mondo; la funzione di stimolo verso le istituzioni pubbliche; la costruzione di una cultura di solidarietà, fatta di sviluppo e rispetto di tutte le popolazioni e abbandono di ogni forma di sfruttamento e prevaricazione (Nervo, 1988). Nel volume *Per una sociologia del volontariato internazionale*, Alberto Tarozzi (1985) ha introdotto il concetto di "Volontariato tricolore", proponendo una periodizzazione del volontariato per i paesi cosiddetti del "Terzo Mondo" (termine oggi non più di uso comune e al quale viene preferita l'espressione "Paesi del sud del mondo"). Individua tre decenni: gli anni Sessanta, con il colore bianco, caratterizzati dal missionariato laico; gli anni Settanta, con il colore rosso, in cui vi fu la forte presenza in un impegno politico antimilitarista e terzomondista; gli anni Ottanta, con il colore verde, in cui si verificò la nascita di nuove forme professionali innovative ed alternative, che avrebbero poi costituito, nel decennio successivo, la base delle diverse forme di cooperazione la cui evoluzione ha sempre tenuto conto dei cambiamenti storici e delle caratteristiche sociali del tempo in cui di volta in volta si è inserita.

In Italia, negli ultimi anni, con la ridefinizione della cooperazione italiana allo sviluppo scaturita dalla già citata L. n. 125/2014 *Disciplina generale sulla cooperazione internazionale per lo sviluppo, i diritti umani e la pa-*

ce, sono stati messi in ordine soggetti, strumenti, modalità di intervento e principi di riferimento maturati nel frattempo nella comunità internazionale. La principale novità ha riguardato il sistema di *governance*: l'Agenzia Italiana di Cooperazione allo Sviluppo (AICS), entrata in funzione all'inizio del 2016, in qualità di attore implementatore è andata a sostituirsi al Ministero degli Esteri – modificatosi con la riforma in Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) – e alla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (DGCS); l'agenzia è stata pensata per sviluppare standard di efficacia, rapidità e trasparenza del sistema di cooperazione italiano. Anche la presenza di nuovi attori di sviluppo, profit e della società civile, e la possibilità di utilizzare nuovi strumenti finanziari, come la Cassa Depositi e Prestiti, vanno in direzione di una maggiore sistematicità degli interventi e apertura verso opportunità finora non percorribili. Ulteriori elementi di cambiamento sono stati la presenza permanente di un Viceministro con delega alla cooperazione; la creazione di un consiglio nazionale (CNCS) e l'azione congiunta di un comitato interministeriale per la cooperazione allo sviluppo (CICS). Il tema del Sistema Italia, la sua promozione e la creazione di una rete di attori e di sinergie positive è una sfida oggi, in tempo di crisi sanitaria globale, più che mai attuale. Lavorare per lo sviluppo significa agire sulle cause sistemiche del mancato accesso alle opportunità, con un approccio multilivello radicato nei territori, allontanando, da un lato, quei modelli precostituiti che possono condurre a forme di neocolonialismo culturale e, dall'altro, la possibilità che il concetto di sviluppo possa ancora essere sostituito con quello esclusivo di crescita economica. La volontà politica, insieme a una forte capacità di leadership, è considerata indispensabile per l'attuazione di una *governance* globale e democratica che percorra un'idea di sviluppo legato all'equità e alla giustizia sociale, in cui l'Aiuto Pubblico allo Sviluppo (APS) continui ad essere volano di cambiamento, ma dove allo stesso tempo la cooperazione fiscale riesca ad agire, intenzionalmente e attraverso azioni concrete, per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo: continuare sulla strada del *business as usual* non è una possibilità, mentre rendere concreto lo slogan *leave no one behind* è una necessità.

All'interno del complesso mondo dell'aiuto allo sviluppo le ONG, con questo cambio di passo, hanno avuto la possibilità di vedersi riconosciuti tutti quei criteri da sempre rivendicati come fondamentali: la professionalità, la qualità, la *partnership* e la complementarità degli interventi, con la necessità di renderli sempre più efficienti ed efficaci. Le organizzazioni della società civile in generale portano con sé un bagaglio di esperienze, competenze e conoscenze pregresse che può essere considerato il valore aggiunto da mettere in circolo all'interno di un panorama più vasto – pub-

blico e privato – con il quale ci si dovrà necessariamente rapportare: nuovi attori e nuovi strumenti di sviluppo. Le ONG – nella loro storia decennale, a partire dalla L. n. 49/1987 (sostituita dalla L. n. 125/2014) che riconosceva loro l' idoneità sulla base di requisiti molto selettivi – rappresentano un esempio di professionalizzazione e di solidarietà intesa come “incontro” che avviene all'interno di progetti definiti «mezzi di crescita e di sviluppo umano (...) parte di un processo globale di promozione umana, di dinamizzazione comunitaria nel territorio, di autogestione dei propri problemi e soluzioni, di aiuto reciproco e di invenzione di nuove forme di approfondimento della democrazia di base» (Aranguren – citato in Tapia, 2006, p. 98). È forte il senso di uno sviluppo che, fondato sul riconoscimento dei diritti e legato alle potenzialità e alle risorse di un territorio, debba procedere in direzione della sostenibilità e dell'appropriazione dei processi da parte delle comunità locali. I mutamenti intercorsi a livello globale e nel mondo della cooperazione internazionale hanno portato ad un'evidente professionalizzazione anche dei cooperanti espatriati, nonostante la formazione accademica sia ancora recente e ci si basi ancora molto su un livello esperienziale significativo.

La cooperazione allo sviluppo, la solidarietà internazionale e le organizzazioni non governative, nel corso degli ultimi decenni, hanno dimostrato di saper cogliere le sfide che la società globale ha messo loro davanti, coltivando finalità solidaristiche e cooperative, senza perdere mai di vista i valori e i principi sani della cooperazione come punti cardine della loro azione verso la società, all'interno dei processi economici e nella comunità. Non si tratta dunque di posizionare le ONG da una parte o dall'altra di un'idea di solidarietà e di agire solidale (come dono o come fine), ma di riscontrare al loro interno caratteristiche fondamentali di entrambe le tipologie di azione: (a) le motivazioni che spingono il cooperante ad impegnarsi con un'ONG in un Paese del Sud del Mondo; le diverse finalità solidaristiche di sviluppo e di cooperazione tra popoli che perseguono le singole ONG; la necessaria professionalizzazione dei diversi ruoli agenti all'interno dei progetti di cooperazione che non possono lasciare spazio all'improvvisazione, ma richiedono competenze sempre più specifiche e qualificate (De Maria, 2012).

### **3. La formazione nella cooperazione internazionale: una categoria multidimensionale e trasversale**

#### *3.1. I ruoli dell'educazione nell'aiuto internazionale*

Nel 1983 Hans N. Weiler, attualmente Professore Emerito di educazione



e scienze politiche all'Università di Stanford in California, a proposito di *Aid for Education*, scriveva che «tra tutti i settori della cooperazione allo sviluppo, l'educazione è generalmente la più suscettibile alle accuse di interventismo, dipendenza, dominazione culturale, ecc.» (Weiler, 193 p. 36)<sup>4</sup>. Nello stesso volume proponeva una riflessione sul ruolo dell'educazione nell'aiuto internazionale, affermando che è ormai lontana (siamo all'inizio degli anni ottanta) l'era in cui si considerava l'educazione come una “panacea” per lo sviluppo; da un “età dell'innocenza” ormai abbandonata si sta transitando verso un'età più scettica, critica e realistica che deve fare i conti anche con quei processi di riproduzione delle dinamiche di potere all'interno dei paesi in cui si realizza l'aiuto, nel caso in cui un intervento educativo, ad esempio, sostituendosi ai governi nazionali, diventi uno strumento di legittimazione e mantenimento di uno *status quo* fatto di ingiustizia sociale e iniqua distribuzione delle risorse e delle opportunità (*Ibidem*). Il lavoro in campo educativo all'interno di progetti di cooperazione internazionale è sempre influenzato da molteplici fattori contestuali politici, sociali e culturali e l'impatto generato sul contesto e sui beneficiari è misurabile solo a distanza di tempo (Taddei, 2017). La formazione tecnica e professionale, intesa come trasferimento di conoscenze e capacità specifiche ritenute non presenti o non adeguate nei contesti interessati, fino agli anni ottanta, è stata uno strumento cardine della cooperazione internazionale allo sviluppo; i cambiamenti e i bisogni formativi del mercato del lavoro, lo sviluppo tecnologico, la specializzazione-professionalizzazione dei settori lavorativi più innovativi o alcune caratteristiche sociali come lo sviluppo dell'economia informale<sup>5</sup> hanno determinato il passaggio verso un approccio definito, a partire dagli anni novanta, di *skills development*, ovvero un modello di formazione orientato ai risultati e alla costruzione di competenze richieste e spendibili nel mercato del lavoro, in cui si assegna maggiore importanza anche alla riqualificazione professionale e alla formazione continua (McGrath, 2002). È in quest'ottica che, attraverso un necessario adattamento al contesto capace di valorizzare e promuovere risorse e potenzialità già esistenti, «lo sviluppo delle competenze è parte integrante di qualsiasi strategia di sviluppo credibile che ridurrà la povertà e aumenterà la crescita (...) C'è molto da fare sia nella ricerca che nella disseminazione per esplorare la relazione tra competenze, povertà e sviluppo» (Ivi, p. 428)<sup>6</sup>. Come affermava Weiler (1983):

<sup>4</sup> Traduzione propria.

<sup>5</sup> È il caso di alcuni Paesi africani come la Costa d'Avorio che, nonostante si collochi tra le economie più forti e diversificate del continente (Carbone, 2019), raggiunge quasi il 90% di lavoro informale (WB, 2020).

<sup>6</sup> Traduzione propria.

«l'educazione potrebbe non servire, e di per sé non servirà, da leva potente utile a superare la povertà, la disuguaglianza o l'oppressione. Ma l'educazione può benissimo, se data una possibilità, aiutare a rendere le persone più consapevoli del motivo per cui esistono la povertà, la disuguaglianza e l'oppressione, quindi aiutarle a fare un primo passo importante verso le vere cause dei loro problemi» (p. 39)<sup>7</sup>.

Rispetto a quest'ultimo elemento – cioè la forza rivelatrice dell'educazione – anche Paulo Freire (1996, trad. it. 2004) era convinto che il cambiamento fosse una strada possibile, vedendo «il futuro come un problema e non come un'inesorabilità (...) la storia come possibilità e non come determinazione» (p. 62). Credeva che fosse necessario essere soggetti della storia, non solo oggetti, e che attraverso la constatazione delle cose il soggetto diventasse capace di intervenire sulla realtà. Se il soggetto storico è capace di costituirsi come soggetto politico e quindi individua, gestisce e controlla i processi di trasformazione educativa, sviluppa anche una dimensione collettiva in cui è centrale la sua partecipazione alla gestione delle diverse forme di vita associata (Federighi, 2000). Un processo educativo e di apprendimento così connotato assume una veste, potremmo dire, rivoluzionaria – oltretutto trasformativa – perché, mettendo in discussione le prospettive di significato abituali, diventa strumento di emancipazione reso possibile dalla riflessione e da una capacità critica e valutativa: «l'apprendimento trasformativo è spesso emancipativo (...) arriviamo a vedere la nostra realtà in modo più inclusivo, a comprenderla più chiaramente e a integrare meglio la nostra esperienza» (Mezirow, 1991, p. 90).

Il dibattito su *education* e *skills development* e sul ruolo dell'educazione nell'aiuto internazionale è andato di pari passo, dal secondo dopoguerra in avanti, con visioni, programmi, strategie e politiche di sviluppo (King, 2019) oggi riscontrabili nelle strategie e nelle politiche internazionali: gli obiettivi di sviluppo del millennio (MDGs), prima, e di sviluppo sostenibile (SDGs), dopo, delle Nazioni Unite sono un esempio (ma si potrebbe far riferimento alle strategie in campo educativo – o in cui l'educazione è un tema trasversale connesso alle politiche economiche, di inclusione sociale, del lavoro, migratorie ecc. – dell'UNESCO, della Direzione Generale per la cooperazione internazionale e lo sviluppo della Commissione Europea o di altri organismi sovranazionali come l'UNHCR, l'Unicef, ecc.). L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, considerata ambiziosa, universale e trasformativa, è una cornice globale multidimensionale che si fonda sulla definizione di Sviluppo Umano dell'UNDP (United Nations Development Programme, 1990): si mette in evidenza la dimensione processuale dello

<sup>7</sup> Traduzione propria.

sviluppo attraverso la quale ogni persona incrementa le proprie capacità, accede ad opportunità di vita e di crescita individuali ed è in grado di allargare le proprie possibilità di scelta e di realizzazione nel proprio contesto di riferimento. Questi sono elementi centrali in un approccio integrato allo sviluppo che pone al centro l'uomo e le sue capacità (Nussbaum, 2012; Sen, 1989) e che negli ultimi decenni ha guidato le strategie internazionali in materia di cooperazione tra Paesi del Nord e del Sud del mondo.

Quando oggi si fa riferimento alle politiche di cooperazione internazionale c'è un sostanziale consenso sul fatto che gli aiuti sono efficaci (Biggeri e Canitano, 2010) se gli interventi presentano determinate caratteristiche, prima di tutto: uno spostamento dell'attenzione dagli investimenti e dalle risorse impiegate verso *outputs* e *outcomes* di un progetto, dando un maggiore significato ai processi che possono favorire il raggiungimento di obiettivi condivisi attraverso meccanismi come la partecipazione locale e la valutazione d'impatto (*Ibidem*). All'interno di questa cornice, la formazione nella cooperazione internazionale si configura come una categoria trasversale e implicita alle azioni di sviluppo umano e sostenibile, capace di promuovere processi trasformativi a livello individuale, organizzativo, comunitario e istituzionale

### 3.2. Il nesso educazione-cooperazione allo sviluppo

In ambito pedagogico, esistono esperienze di ricerca e azione educativa che hanno esplorato campi solitamente poco battuti e avventurandosi con rigore scientifico in contesti internazionali. Questa è una testimonianza di come il “nesso educazione-cooperazione allo sviluppo” non debba essere confinato al solo terreno dell'istruzione o dell'educazione in senso stretto, ma possa sviluppare – in risposta ai bisogni della società e alle istanze di cambiamento nell'ottica della terza missione e della responsabilità sociale dell'Università (USR, *University Social Responsibility*) (Shek e Hollister, 2017; Vasilescu, Barna, Epure e Baicu, 2010) – oggetti di ricerca in campi differenti come:

- la formazione nel settore della pedagogia speciale e la promozione di un modello di *scuola inclusiva* legato ai territori (Caldin, Guerra e Taddei, 2014; Taddei, 2017);
- lo studio dei processi formativi e lo *sviluppo locale* a partire dal patrimonio culturale, dai saperi e dalle risorse espresse dalle comunità (Del Gobbo, Orefice e Grandiera, 2010; Galeotti, 2015);
- l'analisi dei *drivers della migrazione* in paesi con potenziale migratorio per la coprogettazione, con gli attori interessati, di interventi di sviluppo in grado di valorizzare le capacità e il potenziale umano esistenti (Del Gobbo, Galeotti e De Maria, 2020);

- la pedagogia dell'emergenza, la creazione di modelli e la realizzazione di interventi educativi e didattici in *contesti di crisi* (Isidori e Vaccarelli, 2013).

La cooperazione internazionale può diventare anche oggetto di progettazione e valutazione in *contesti scolastici* (Torre, 2014), con la formazione di cittadini del futuro responsabili, attraverso il tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (Coggi e Ricchiardi, 2014).

Alla luce di quanto fin qui emerso, si ritiene che almeno cinque concetti/dimensioni possano aiutare a definire il nesso educazione-cooperazione allo sviluppo: *capability*, *empowerment*, *governance*, *ownership* e *accountability*. Emergono correlazioni e intersezioni significative di ciascuna di queste dimensioni con i processi di sviluppo umano, locale e sostenibile, ma anche con i processi di apprendimento, partecipazione e trasformazione dei beneficiari, oltre che di *capacity building* delle organizzazioni e di tutti gli *holders* interessati. Questi processi sono condizioni necessarie per lo sviluppo endogeno delle comunità, la valorizzazione delle sue reti di capitale sociale, l'appropriazione dei processi realizzati e la sostenibilità dei progetti di sviluppo, all'interno di sistemi democratici di *governance* e dove il sostegno e la *partnership* delle istituzioni pubbliche e private locali e nazionali può fare la differenza.

Lo sviluppo umano e il *capability* approach si riferiscono alla promozione delle potenzialità umane e alla possibilità per una persona di essere e fare ciò di cui è capace. Questa impostazione teorica implica quattro cambiamenti: «a) pone al centro dell'attenzione la persona che diventa l'obiettivo principale delle politiche economiche e sociali; b) valuta le politiche sociali in base all'espansione delle opportunità e delle abilità; c) punta sull'*empowerment* delle persone; d) privilegia i processi endogeni attraverso una partecipazione attiva dei cittadini» (Biggeri e Chiappero Martinetti, 2010, p. 60). Secondo questo approccio la partecipazione e l'*empowerment* sono entrambe il fine e la strada per lo sviluppo (Alkire e Deneulin, 2009). La partecipazione si configura come un diritto essenziale che permette la scelta di modelli autoctoni di democrazia, coniugandosi con il diritto al lavoro e il diritto all'educazione (Rizzi, 2019). L'*empowerment* riguarda il processo che porta le persone a percepirsi capaci di fare delle scelte, prendere delle decisioni e agire, non come semplici beneficiari, ma come attori capaci di realizzare e promuovere i propri obiettivi personali. La partecipazione è una condizione quindi indispensabile e imprescindibile che dipende dall'esercizio della *governance* e dal coinvolgimento dei beneficiari in tutte le fasi di un processo, mediante il decentramento del potere decisionale che non deve essere di facciata o strumentale ma correlato all'auto-

determinazione (Libanora, 2010). Le organizzazioni impegnate nei processi partecipativi e di *empowerment*, all'interno dei propri progetti, vivono un conflitto interno sulla scelta della strada da percorrere: fornire servizi o incoraggiare la partecipazione; la prima è più breve e la seconda richiede tempo, oltre ad essere difficilmente misurabile (Streeten, 1997). Le modalità attraverso cui avvengono i processi partecipativi dipendono sia dall'esercizio della *governance*, ma anche dalla qualità dei partenariati. Questi costituiscono di fatto: «dei contesti di apprendimento per nuove forme di solidarietà. Si configurano di per sé come “situazione” che è allo stesso tempo di ricerca e di intervento e richiede partecipazione. Sono luoghi di formazione e autoformazione (...) Il partenariato si configura così come spazio di costruzione di conoscenza» (Del Gobbo, 2014, p. 43). Il concetto di sviluppo partecipato (Bottazzi, 2014) si diffonde come conseguenza delle critiche a quei modelli di sviluppo che seguivano un approccio *top-down*, considerato inefficace e deresponsabilizzante, opposto a progetti di sviluppo su piccola scala, comunitari e partecipati, che davano invece la possibilità ai beneficiari di essere protagonisti del proprio sviluppo: modelli basati sulla comunità, guidati dalla comunità, fino al cosiddetto etnosviluppo e lo sviluppo endogeno, dove l'attenzione alle dinamiche di partecipazione, del coinvolgimento delle comunità e della dimensione locale si concretizza nella chiara predilezione per le forme di impegno e di partecipazione diretta (*Ibidem*). Si tratta di processi che possono promuovere *empowerment* dando potere e responsabilità ai singoli e alle comunità; ma possono anche non essere processi reali perché di fatto attività pseudo partecipate calate dall'alto o che consistono in «una pratica di cooptazione perché “loro” partecipino nei “nostri” progetti, principalmente fornendo preziose informazioni» (Zupi, 2009, p. 14). Le strategie messe in atto in un progetto di cooperazione internazionale per lo sviluppo umano e sostenibile inglobano una componente molto forte legata alla dimensione del potere: «se si parte dai bisogni, si evidenziano i mezzi finanziari e tecnici che vengono trasferiti (...) se si parte dai diritti, la traiettoria è quella della condivisione dei poteri fra gli attori del Sud e del Nord» (Gandolfi e Rizzi, 2013, p. 108). Luciano Carrino (2008) descrive quegli strumenti che sono stati utilizzati (e che ancora in alcuni casi caratterizzano “la gestione autoritaria dello sviluppo”) per consolidare metodi e valori che hanno impedito la partecipazione attiva e disgregato il senso di appartenenza e solidarietà delle comunità: sono il “centralismo”, il “verticismo”, il “settorialismo”, il “paternalismo” e il “burocratismo”. Attuando un riconoscimento e uno smascheramento di questi strumenti «usati dalle culture elitarie per promuovere uno sviluppo a loro favorevole, le persone che ne subiscono i meccanismi escludenti possono diventare attori critici» (Ivi, p. 13). Promuovere spazi di

libertà implica però la promozione della libera realizzazione delle persone, senza vincoli o condizionamenti che ne limitino la sfera di azione; il contrario creerebbe solo l'illusione di agire consapevolmente laddove invece si sta veicolando un adattando ad una realtà già data e predeterminata (Hill, 2003). Si tratta di azioni capaci di incidere su una dimensione multilivello dello sviluppo, in grado di coinvolgere gli individui, le organizzazioni, le comunità e i paesi all'interno di processi di autodeterminazione reali, lontani dal rischio che possano diventare "gabbie" in cui «l'*empowerment* e le *capabilities*, la "voce" degli attori locali, (sono) solo apparenti» (Bottazzi, 2014, p. 182). Un modello di sviluppo umano, locale e sostenibile capace di promuovere operativamente capacità, empowerment e partecipazione dei beneficiari, dovrà avere come risultato finale l'*ownership*, ovvero, l'appropriazione dei processi da parte della comunità e l'effettiva mobilitazione del territorio finalizzata allo sviluppo delle proprie potenzialità e alla sostenibilità stessa dei progetti. La sostenibilità, appunto, è strettamente connessa al riconoscimento del patrimonio esistente e potenziale che un territorio possiede a partire dal quale, e attraverso la sua valorizzazione, costruire processi di sviluppo locale. Il territorio è considerato come uno dei due poli – insieme al capitale umano – «intorno a cui si dovrebbe incentrare uno sviluppo endogeno ed autosostenibile» (Paloscia, 2010, p. 233). Il concetto di sostenibilità, legandosi sempre di più a quelli di comunità e territorio, esprime una sensibilità nuova verso una prospettiva dello sviluppo inteso in senso olistico e multidimensionale, che include le tre dimensioni economica, sociale e ambientale, smette di essere centrato esclusivamente sulla crescita, si fonda su un nuovo modello in cui nessuno viene lasciato indietro. La sostenibilità è un costrutto complesso che include diverse dimensioni, connesse e così riassumibili:

«la *sostenibilità ambientale*, intesa come capacità di mantenere qualità e riproducibilità delle risorse naturali; la *sostenibilità economica*, intesa come capacità di generare reddito costante e lavoro sicuro per il sostentamento della popolazione, ma solo nella misura in cui riesce a coniugarsi con la *sostenibilità sociale*, intesa come capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione, ecc.) equamente distribuite fra tutta la popolazione e la *sostenibilità istituzionale*, intesa come capacità di assicurare condizioni di democrazia reale e partecipazione ai processi decisionali» (Del Gobbo, 2010, p. 29).

L'*accountability* delle organizzazioni, infine, dipende dall'efficacia, dall'efficienza e dalla trasparenza degli interventi, così come anche dalle scelte fatte in termini di monitoraggio e valutazione di impatto.

### *3.3. La dimensione trasformativa*

La pedagogia che dialoga con la cooperazione internazionale lancia una sfida a se stessa, si apre a nuovi scenari, si lascia interrogare e pensare “al di fuori” (Rizzi, 2007). La dimensione educativa nella cooperazione allo sviluppo non è significativa solo in riferimento ai progetti centrati sull’intervento educativo (Taddei, 2017), ma lo è in ogni progetto che diventa «comunità di apprendimento per tutti gli attori che vi partecipano, una comunità quindi che produce conoscenza» (Ivi, p. 90). La categoria della formazione, trasversale e implicita nella cooperazione internazionale, emerge dunque: (1) come pratica educativa e processo formativo sotteso ad ogni azione di sviluppo; (2) nella valenza educativa (De Sanctis, 1975) che un contesto di vita e di lavoro può esprimere, andando a incidere, con funzione regolativa, nell’accesso alle opportunità e sullo sviluppo delle condizioni educative di una persona, di un gruppo o di una comunità (Federighi, 2000); (3) attraverso quell’insieme di fattori, saperi, conoscenze, competenze, motivazioni, esperienze potenziali che caratterizzano individui e gruppi sociali, e che rendono possibile il processo di apprendimento, l’interpretazione e trasformazione della realtà (Del Gobbo, 2007).

La categoria della formazione, non essendo quindi chiamata in causa esclusivamente solo laddove si realizzi un progetto di sviluppo in campo educativo, scolastico o di formazione professionale, è una dimensione che va resa esplicita in ogni azione di sviluppo in cui è presente un margine di miglioramento potenziale della qualità della vita di un gruppo di beneficiari, quindi, in linea teorica, in ogni progetto in cui si voglia ottenere un cambiamento, un impatto, una trasformazione delle condizioni di partenza che hanno dato avvio all’azione.

## **4. Professionisti dell’educazione nella cooperazione allo sviluppo: un’intersezione possibile**

### *4.1. Un dialogo che nasce sul campo*

Con il paragrafo conclusivo del presente contributo si cercherà di rispondere alla domanda che emergeva all’inizio della riflessione: quale ruolo può avere il professionista dell’educazione che lavora in progetti di cooperazione internazionale?

Dalle interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati del mondo delle Organizzazioni Non Governative italiane (De Maria, 2016) – che, come già richiamato, hanno guidato e supportato questo lavoro fornendo alcune

chiavi interpretative utili ad analizzare il fenomeno indagato – è emerso un insieme di bisogni formativi corrispondenti all’inevitabile professionalizzazione del mondo della cooperazione internazionale e alle richieste provenienti dai territori all’interno dei progetti. Si tratta di questioni legate alla qualità dei processi di costruzione delle capacità, di *empowerment*, di gestione dei processi partecipativi, di sostenibilità e valutazione dell’impatto sui beneficiari. In sintesi, e in un’ottica sistemica e processuale, tutte quelle dinamiche che abbiamo visto caratterizzare e definire la formazione come una categoria trasversale e multidimensionale della cooperazione internazionale e delle azioni di sviluppo umano e sostenibile, capace di promuovere processi trasformativi a livello individuale, organizzativo, comunitario e istituzionale.

La riflessione sul ruolo e sulle competenze del professionista dell’educazione che lavora in progetti di cooperazione internazionale nasce, dunque, a partire da due elementi:

- un preciso bisogno del settore lavorativo della solidarietà internazionale che, come abbiamo visto, è già in cammino verso una necessaria e inevitabilmente professionalizzazione delle risorse umane;
- una categoria, quella della formazione, ritenuta trasversale alle azioni di sviluppo dei progetti di cooperazione, non solo quelli direttamente sviluppati nell’ambito dell’educazione.

#### *4.2. Regolamentazione normativa e formazione universitaria*

Un punto di partenza del quale bisogna prendere atto è che, ad oggi, non esiste una regolamentazione chiara e definita né della figura professionale dell’operatore della cooperazione internazionale, né delle professioni educative.

Con la L. n. 205/2017 (cosiddetta “Legge Iori”) sono state introdotte nel panorama nazionale le figure dell’educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo, ma senza sostituire la precedente L. n. 520/1998 che disciplina la figura ed il relativo profilo dell’educatore professionale che la Legge Iori qualifica come educatore professionale socio-sanitario (Iori, 2018). La classificazione ISTAT<sup>8</sup> colloca tra le professioni tecniche nelle scienze della salute e della vita (3.2), l’“educatore professionale” che svolge una professione sanitaria e riabilitativa (3.2.1.2); mentre colloca tra le professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone (3.4) le figure dei tecnici del reinserimento e dell’integrazione sociale (3.4.5.2),

<sup>8</sup> <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/index.php>.



all'interno delle quali viene citato – tra assistenti, tecnici e addetti vari – l'“educatore professionale sociale”. Si tratta di ambiguità non ancora risolte a livello normativo. Ne è prova il fatto che anche l'atlante del lavoro e delle qualificazioni dell'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche)<sup>9</sup> indichi tra i requisiti per diventare educatore professionale l'acquisizione della laurea in Educatore Professionale Sanitario (classe delle lauree in Professioni sanitarie della riabilitazione-L/SNT02, inserito come titolo abilitante nella Legge n. 520/1998) escludendo di fatto le figure professionali normate ai sensi della Legge Iori che andrebbero invece inquadrate tra le professioni non organizzate in ordini e collegi, regolate ai sensi della L. n. 4/2013.

La situazione non migliora con la figura professionale dell'operatore della cooperazione internazionale. Sia a livello nazionale (ISTAT<sup>10</sup>) che internazionale (ISCO<sup>11</sup>), non esiste un profilo specifico di chi lavora in questo settore, se non in riferimento a figure apicali di direzione e rappresentanza di organizzazioni umanitarie.

Facendo un breve accenno alla filiera della formazione universitaria<sup>12</sup>, esistono in Italia due classi di laurea orientate a formare un ipotetico operatore della cooperazione internazionale:

- un corso triennale: “Scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace” (L-37), con 8 corsi in 8 Atenei;
- un corso magistrale, in “Scienze per la cooperazione allo sviluppo” (LM-81), con 16 corsi in 14 Atenei.

I corsi di entrambe le classi di laurea rientrano (solo a volte con una struttura interdipartimentale) all'interno delle aree accademiche: 10, Scienze dell'antichità/filologico letterarie e storico artistiche; 12, Scienze giuridiche; 13, Scienze economiche e statistiche; 14, Scienze politiche e sociali. L'area 11, Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche, non è mai presente. È significativo rilevare, a conferma di un quadro frammentato esistente in questo settore, che uno dei possibili sbocchi occupazionali e professionali previsti in uscita dai corsi di laurea L-36 e LM-81 è proprio quello di “Tecnico del reinserimento e dell'integrazione sociale”, secondo la classificazione ISTAT, così come per i laureati in uscita dai Corsi di studio afferenti alle classi di laurea triennale e magistrale di area pedagogica.

<sup>9</sup> [https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio\\_professione\\_reg.php?id\\_professione=80](https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_professione_reg.php?id_professione=80).

<sup>10</sup> <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessioni/cp2011/scheda.php?id=1.1.4.2.0>; non vi è traccia, con nessuna dicitura, di questo operatore nell'atlante del lavoro e delle qualificazioni dell'INAPP.

<sup>11</sup> <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/1143.htm>.

<sup>12</sup> <https://www.universitaly.it/index.php/cercacorsi/universita>.

Per quanto riguarda l'offerta formativa postlaurea risultano attualmente attivi 9 Master di primo livello e 6 di secondo livello su tematiche pertinenti l'ambito della cooperazione internazionale, uni dei quali (di primo livello) di area educativa. Non vengono presi in considerazione in questa sede i corsi di perfezionamento o di aggiornamento professionale erogati dalle Università e i corsi o le scuole di formazione specialistici spesso presenti nel mercato privato della formazione professionale, anche su tematiche relative alla cooperazione internazionale.

Attraverso, dunque, un criterio di classificazione e regolamentazione normativa delle professioni definite come «insieme di attività lavorative concrete, finalizzate a compiti e funzioni simili, ed esercitate, o destinate a essere eseguite, da un individuo sia in qualità di lavoro autonomo che dipendente» (ISTAT, 2013, p. 475), ma anche rispetto alla formazione accademica di queste figure (Furia, 2015), non è possibile individuare e definire in maniera univoca il profilo professionale dell'operatore impegnato in progetti di cooperazione internazionale.

#### *4.3. Mercato del lavoro e professionisti in cerca di identità*

Questo quadro di incertezza emerge e si riflette anche all'interno del relativo mercato del lavoro. I risultati di un'indagine dell'ISFOL (Governatori, 2015), realizzata dal gruppo "Economia sociale e non-profit" sulle risorse umane che operano nelle organizzazioni non governative, rileva che: il 75% degli operatori possiede un titolo di studio universitario con una prevalenza, coerentemente con quanto riportato sopra, dell'area delle scienze politiche, diplomatiche ed internazionali (26.5%), seguita dall'area delle scienze economiche e giuridiche (10.8%), dalle scienze letterarie (10.8%) e dalle scienze sociali e della comunicazione (9.8%). Segue, al quinto posto, l'area delle scienze psico-pedagogiche e della formazione (5.4) confermando, anche in questo caso, il dato sopra riportato rispetto all'afferenza scientifico-disciplinare dell'offerta formativa universitaria. È interessante notare che quando l'indagine si concentra sul ruolo professionale e sulle "mansioni" ricoperte dagli operatori intervistati, il quadro che emerge è il seguente: capo progetto (33.3%), amministrativo (29.9%), progettista (23%), educatore/formatore (12,7%). L'area dell'educazione e della formazione, se pur non centrale, acquista rilevanza in termini di, potremmo dire, "ruolo" professionale impegnato in progetti di cooperazione internazionale. Questo è coerente con quanto affermato in precedenza rispetto all'esistenza di una categoria formativa multidimensionale e trasversalmente presente all'interno delle azioni di sviluppo. Resta da capire, all'interno dei progetti, cosa comprenda questo ruolo di educatore/formatore in termini di aree di

risultato, processi lavorativi e competenze agite. Una ricerca PRIN del 2011 sulle professioni educative ha definito questi professionisti, in relazione al settore lavorativo proprio della cooperazione internazionale, come “Manager della cooperazione allo sviluppo” (Orefice, Carullo e Calaprice, 2011); un altro studio sulla formazione per un nuovo modello di cooperazione internazionale ha individuato invece le funzioni di “ingegnere della formazione” e “accompagnatore dei processi di sviluppo” (Gandolfi e Akkari, 2020). In generale, come sostenuto da Carrino (2016), è un lavoro, quello del professionista dello sviluppo umano, rispetto al quale «non esiste ancora un sapere bene organizzato (...) anzi costruirlo è proprio il lavoro da fare nei prossimi anni» (p. 156); «sono persone che imparano da sole o dialogando tra loro (...) Nella maggior parte dei casi lavorano quasi in solitudine in ambienti ostili e arretrati» (p. 159). Per l’opinione pubblica spesso si tratta di figure contraddittorie, che lavorano in organizzazioni le cui finalità non sono sempre del tutto chiare, o che vengono rappresentati come “missionari laici”, “idealisti”, “sprovveduti”, “avventurosi” che mettono a rischio la propria vita e le casse dello stato (Furia, 2015).

Da una posizione nettamente contraria e critica di questa visione, si ritiene invece fondamentale riconoscere a questi professionisti un ruolo centrale che richiede «intelligenza strategica, passione etica, visione di come dovrebbe essere lo sviluppo (...) coraggio e tenacia» (Carrino, 2016, p. 154) per agire e puntare al cambiamento all’interno, sia della propria organizzazione, sia dei contesti in cui si lavora. Questo professionista sa che il suo scopo più nobile è «combattere squilibri, ingiustizie e disuguaglianze (...) (in quanto) esperto della navigazione nel mare dell’ipocrisia strutturale» (Ivi, p. 157). Per far ciò sono indispensabili conoscenze e competenze di base, tecniche e specialistiche, ma è necessario possedere anche alcune caratteristiche chiave che l’Istituto per gli Studi di Politica Internazionale (ISPI) individua in:

«*Motivazione per questo settore*: volontà di mettersi nel sociale, di aiutare l’altro in difficoltà, di superare confini e barriere (...); *Flessibilità-Adattabilità*: (...) modificare comportamenti e schemi in base al contesto, sapersi adattare ai cambiamenti e alle emergenze (...); *Capacità di relazionarsi con gli altri e collaborare*: lavorare in modo costruttivo e in gruppo per il raggiungimento degli obiettivi comuni; *Autocontrollo-gestione dello stress*: mantenere concentrazione e controllo emotivo anche sotto pressione o in situazioni incerte o impreviste; *Predisposizione all’innovazione e al cambiamento*: essere aperti a idee e approcci nuovi, saper individuare e cogliere le opportunità»<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> <https://www.ispionline.it/it/informarsi-per-il-mondo/lavorare-nella-cooperazione-cinque-competenze-chiave>

#### 4.4. Processi lavorativi, aree di attività e competenze educative

Per effettuare un tentativo di sistematizzazione delle riflessioni proposte, sarà necessario procedere secondo un criterio più ampio che punti a definire la famiglia, ma soprattutto, il ruolo professionale dell'“Operatore dello Sviluppo Umano nella Cooperazione internazionale” e rispetto al quale un Professionista dell'educazione e della formazione ha la possibilità di posizionarsi in termini lavorativi. Risulta essere un percorso più coerente e funzionale anche ai fini del presente lavoro, ovvero andare a definire le specificità, in termini di processi lavorativi, aree di attività e competenze, dei professionisti dell'educazione e della formazione che lavorano nell'area dello sviluppo umano in progetti di cooperazione internazionale, all'interno di processi, servizi o attività non formali e informali erogati dalle organizzazioni di cui fanno parte<sup>14</sup>.

La trasformazione degli interventi di sviluppo in progetti aperti e trasversali ha modificato anche le competenze necessarie per lavorare in questo settore, rendendo indispensabili soprattutto quelle gestionali e amministrative. È diventato sempre più frequente anche saper lavorare per aree tematiche trasversali agli interventi che rispondano alle sfide poste al/dal mondo della cooperazione. Questi cambiamenti sono il segnale della voglia di voler stare dentro un processo di apprendimento continuo, attraverso cui migliorarsi e rivedere le proprie priorità e finalità. La formazione continua ha acquisito una centralità maggiore soprattutto su alcune tematiche più sensibili come l'equità di genere, la sostenibilità ambientale o la dimensione partecipativa; la formazione, in tal senso, è finalizzata e funzionale a guidare gli operatori nel loro lavoro, attraverso l'acquisizione di competenze specialistiche, e ad evitare approcci legati all'aiuto controproducenti o eticamente discutibili<sup>15</sup>.

I progetti di sviluppo necessitano, in fase di ideazione, di una progettazione integrata e aperta, non settoriale, ma trasversale. Il coordinamento con i piani di sviluppo locale, mediante processi di *governance* partecipata, promuove una progettazione dal basso, attraverso l'investimento sulla rete della società civile e il rafforzamento della sua capacità di incidere sulle politiche pubbliche. L'analisi dei bisogni iniziale, laddove venga condotta da

<sup>14</sup> Per quest'ultima parte ci si avvarrà di alcuni elementi chiave di sintesi dei risultati emersi dalle interviste realizzate con figure apicali e testimoni privilegiati del mondo delle Organizzazioni Non Governative italiane (De Maria, 2016).

<sup>15</sup> Tra le aspirazioni professionali degli operatori delle ONG intervistati nella ricerca ISFOL (Governatori, 2015), la crescita professionale tramite la formazione continua e l'aggiornamento delle competenze è al primo posto con il 23%, seguita dal compenso economico con 16.7%.

personale locale, permette una maggiore raccolta di informazioni significative rispetto al contesto in cui si vuole agire; la formazione e lo sviluppo della capacità dei beneficiari deve, ad esempio, basarsi sempre su un'analisi dei bisogni formativi oculata e mirata. Il personale espatriato è funzionale alle necessità di funzionamento del progetto, mentre è auspicabile lavorare con le risorse umane locali con cui si punta ad una piena condivisione della *mission* dell'organizzazione.

Riuscire a sperimentare modelli di *leadership* comunitaria dimostra la cessione e il decentramento di potere decisionale attraverso la partecipazione e il coinvolgimento della comunità nell'elaborazione della *policy*, della strategia e delle azioni: un posto attorno ad un tavolo in cui non si decidono solo le attività, ma anche i risultati attesi, gli indicatori e l'impatto stesso che il progetto dovrà avere sui beneficiari. La costruzione di *empowerment* organizzativo all'interno della società civile avviene mediante processi partecipativi di accompagnamento dei cittadini alle istanze pubbliche, dove si punta alla costruzione di *network* e sinergie tra *stakeholders*.

Anche la creazione di un circolo virtuoso di attività economica in grado di garantire la sostenibilità dei progetti risulta fondamentale per l'appropriazione degli stessi. Quest'ultimo è un aspetto che presenta alcune criticità: le più diffuse sono relative alla gestione dei rapporti con le istituzioni locali e i partner, dove il rischio reale è che si creino rapporti di dipendenza con i beneficiari o che si generino aspettative irrealizzabili, in assenza di una *governance* trasparente o di un equilibrio nei processi partecipativi.

Questi sono solo alcuni degli aspetti che riguardano la progettazione e la realizzazione di un progetto di cooperazione; le cinque dimensioni "*capability, empowerment, governance, ownership e accountability*", approfondite nel paragrafo tre, emergono nella loro stretta interdipendenza, reciproca, e con i processi di sviluppo messi in atto. L'operatore della cooperazione internazionale diventa allora un regista, un direttore d'orchestra o un "mediatore" all'interno del progetto, «un ruolo che appartiene al cooperante, e di cui quest'ultimo spesso, in assenza della riflessione pedagogica è totalmente inconsapevole» (Taddei, 2017, p. 90). Presidia i processi sopra descritti inserendosi all'interno di uno scenario complesso in cui dovrà possedere competenze di «pianificazione, gestione, esecuzione e valutazione di politiche, processi e programmi di sviluppo umano locale e territoriale» (Del Gobbo, 2006, p. 8).

Utilizzando il modello di categorizzazione proposto nell'Atlante delle professioni curato dall'Università di Torino<sup>16</sup> (che inserisce questa figura

<sup>16</sup> <https://www.atlantedelleprofessioni.it/professioni/operatore-della-cooperazione-internazionale-operatrice-della-cooperazione-internazionale>

tra le discipline delle Scienze sociali, sia come area professionale che come formazione universitaria), e integrandolo con alcuni esempi di azioni riferite ai processi lavorativi sopra descritti, nella Tabella 1 sono riportate sei aree di attività che l'operatore della cooperazione internazionale può realizzare. Con questo quadro, che non punta certo ad essere completo ed esaustivo, si ha un'immagine di un professionista impegnato su più versanti che certamente dovrà possedere conoscenze e competenze disciplinari di base e specialistiche (teoriche, metodologiche e applicative), ma anche conoscenze e competenze trasversali (di sintesi e valutazione critica, comunicative e metacognitive sulla propria capacità di apprendere). Quest'ultima, è l'organizzazione delle competenze secondo i descrittori di Dublino che, a livello europeo, rappresenta la cornice di riferimento per la definizione degli obiettivi di apprendimento nell'alta formazione. Sempre nella Tabella 1, alle sei aree di attività sono stati affiancati e correlati gli Obiettivi Formativi Specifici (una selezione) (OFS) relativi ai sei Obiettivi Formativi Finali (OFF) dei Corsi di studio triennali in Scienze dell'Educazione e della Formazione (Classe di Laurea L-19) (Federighi, 2018)<sup>17</sup>, declinati, secondo i Descrittori di Dublino, in conoscenze e competenze disciplinari e trasversali che un laureato dovrebbe possedere e padroneggiare alla fine del suo percorso di studio. Il profilo professionale in uscita da questo corso (educatore professionale socio-pedagogico), ma anche i profili in uscita dai Corsi di laurea magistrale (LM-50/57/85) (esperto dei processi formativi, manager e progettista della formazione, coordinatore di servizi, pedagogista, ecc.), ai sensi della Legge Iori, possono inserirsi professionalmente nel settore lavorativo della cooperazione internazionale.

*Tab. 1 - Correlazione tra aree di attività dell'Operatore della cooperazione internazionale e conoscenze e competenze del Professionista dell'educazione*

<i>Aree di attività dell'Operatore della cooperazione internazionale</i>	<i>Conoscenze e competenze disciplinari e trasversali dei Professionisti dell'educazione e della formazione</i>
<i>Rilevazione dei bisogni: definizione del problema di sviluppo; analisi del contesto e definizione della <i>baseline data</i>; mappatura degli <i>stakeholders</i>; analisi del fabbisogno formativo; mappatura delle risorse locali e delle opportunità; ecc.</i>	<p>Conoscere le teorie e le metodologie della ricerca empirica, le metodologie per l'analisi dei bisogni e della domanda di formazione nelle diverse età della vita e nella molteplicità dei contesti sociali e organizzativi.</p> <p>Saper interpretare e formulare la domanda di formazione.</p> <p>Saper valutare il nesso tra gli obiettivi e i risultati della ricerca.</p>

<sup>17</sup> La matrice di OFF e OFS dei CdS L-19 è stata elaborata all'interno del progetto TECO-D Pedagogia che è parte del Progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca). Il gruppo di lavoro nazionale TECO-D Pedagogia è coordinato dal 2018 dal Prof. Federighi.

	Saper valutare gli strumenti funzionali all'analisi dei bisogni.
<i>Intercettazione delle linee di finanziamento</i> : monitoraggio costante di bandi, fonti di finanziamento, pubblicazioni di <i>donors</i> , agenzie, ecc.	Saper svolgere ricerche finalizzate all'intervento, anche attraverso l'uso delle tecnologie informatiche e dei database nazionali ed internazionali.
<i>Progettazione degli interventi</i> : redazione del progetto in tutte le sue parti secondo le specifiche del format richiesto (quadro logico, catena dei risultati, ecc.), <i>vision</i> e <i>mission</i> dell'organizzazione; programmazione del piano di lavoro; pianificazione delle risorse e costruzione del budget; attivazione del partenariato nella progettazione; ecc.	<p>Conoscere teorie, metodologie e modelli per l'ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell'educazione formale, non formale e informale.</p> <p>Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento.</p> <p>Saper tradurre l'analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali.</p>
<i>Realizzazione e gestione degli interventi</i> : programmazione delle attività; coordinamento delle azioni e gestione delle risorse; coordinamento del partenariato; organizzazione e gestione operativa, finanziaria, amministrativa e logistica; ecc.	<p>Conoscere i principi della programmazione e della gestione integrata degli interventi, dei servizi e delle organizzazioni.</p> <p>Conoscere le teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali e a gestire relazioni individuali e collettive nei contesti educativi e organizzativi.</p> <p>Saper intervenire nelle dinamiche relazionali attraverso metodi e strumenti atti a gestire situazioni a livello individuale, organizzativo e comunitario.</p> <p>Saper organizzare e classificare problemi e informazioni complesse. Saper modificare il giudizio in relazione ai contesti operativi e alle loro interazioni.</p> <p>Saper gestire percorsi di inserimento, di formazione sul lavoro e dei piani formativi anche all'interno delle organizzazioni.</p>
<i>Monitoraggio e valutazione dei risultati</i> : monitoraggio in itinere dell'avanzamento del progetto, delle singole azioni e del corretto svolgimento delle stesse (risultati, impiego delle risorse, ecc.); valutazione <i>ex ante</i> , <i>in itinere</i> ed <i>ex post</i> della realizzazione e dell'implementazione del progetto; valutazione di impatto, ecc.	<p>Promuovere processi di cambiamento nei contesti in cui opera attraverso la produzione di conoscenze situate.</p> <p>Saper individuare i risultati inattesi della ricerca e i suoi possibili sviluppi sul piano metodologico e dell'impatto.</p> <p>Saper utilizzare metodologie non previste per far fronte a problemi/risultati inattesi.</p> <p>Saper monitorare e valutare azioni e processi formativi di livello individuale, di gruppo, organizzativo. Saper gestire processi di autovalutazione.</p> <p>Saper avanzare, formulare e argomentare proposte di cambiamento e trasformazione.</p>
<i>Divulgazione e sensibilizzazione dei risultati</i> : creazione di reti e gruppi di interesse; organizzazione di eventi di sensibilizzazione; attività di educazione allo sviluppo sostenibile; campagne di comunicazione, <i>fundraising</i> , <i>advocacy</i> , ecc.	<p>Possedere il glossario della progettazione.</p> <p>Saper comunicare il progetto. Sapersi confrontarsi con interlocutori, specialisti e non.</p> <p>Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper attivare processi di condivisione.</p> <p>Saper valorizzare i diversi punti di vista in gioco. Saper dialogare, negoziare, condividere con gli attori organizzativi.</p>

Dalla Tabella 1 – ma in generale all'interno e attraverso le riflessioni proposte nell'intero contributo – emerge che ai processi lavorativi presidiati dall'Operatore della cooperazione internazionale e realizzati tramite le azioni raccolte in specifiche aree di attività, corrispondono e vi possono essere associate conoscenze e competenze di base, specifiche e trasversali possedute in uscita dai laureati nelle Scienze dell'Educazione. Si tratta di competenze educative relative al proprio profilo professionale che però permettono di dimostrare come un professionista dell'educazione possa essere anche un operatore dello Sviluppo Umano in quanto capace di intervenire all'interno di processi, servizi o attività nell'area della cooperazione internazionale, dove la componente formativa, come si è visto, è trasversale ma non sempre esplicita.

## **5. Conclusioni**

L'obiettivo del contributo è stato quello di definire in che modo e per quale motivo un Professionista dell'educazione può essere anche un Operatore dello Sviluppo umano nella cooperazione internazionale. È emerso che l'operatore impegnato in questo campo riveste un ruolo professionale dinamico, che non è riconducibile ad un profilo professionale ben definito e con funzioni e mansioni circoscritte ad un unico ambito disciplinare, area di attività o processo lavorativo. Sono state tracciate, quindi, le linee essenziali di un percorso che negli anni sta portando sempre di più verso la professionalizzazione del mondo della solidarietà internazionale e che riguarda, sia i diversi ruoli agenti all'interno dei progetti di cooperazione allo sviluppo, sia le organizzazioni della società civile che si interrogano sulle proprie finalità, priorità e principi di efficienza e qualità degli interventi. È stata presentata un'evoluzione del ruolo che nei decenni l'educazione ha avuto nell'aiuto allo sviluppo, le dinamiche e le criticità nella lotta contro la povertà e le disuguaglianze, il passaggio da un approccio tecnico della formazione professionale a un approccio dell'educazione visto come sviluppo di competenze situate. Sono stati delineati gli elementi guida che caratterizzano i processi messi in atto nei progetti di sviluppo, alla luce delle recenti strategie e politiche internazionali. La formazione nella cooperazione internazionale emerge in tutta la sua carica trasformativa come una categoria trasversale e implicita alle azioni di sviluppo umano e sostenibile, e definita attraverso i concetti di capability, empowerment, governance, ownership e accountability. La riflessione sul ruolo e sulle competenze del professionista dell'educazione che lavora in progetti di cooperazione si genera a partire da un preciso bisogno del settore lavorativo relativo alla sempre più pro-



fessionalizzazione delle risorse umane. Il contributo ha colto queste sfide provando a definire i processi lavorativi, le aree di attività e le competenze educative dell'Operatore dello Sviluppo Umano, dunque del Professionista dell'Educazione che ricopre questo ruolo.

## Riferimenti bibliografici

- AICS. Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo. -- <https://www.aics.gov.it/home-ita/agenzia/sistema/> (13.01.2021).
- Alkire S. and Deneulin S. (2009). *Introducing the Human Development and Capability Approach*, -- «testo disponibile al sito: [http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/ssAlkire-Deneulin\\_Ch2.pdf](http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/ssAlkire-Deneulin_Ch2.pdf)» (13.01.2021).
- Atlante delle Professioni. -- <https://www.atlantedelleprofessioni.it/> (13.01.2021).
- Biggeri M. e Canitano G., a cura di (2010). *Temi avanzati di economia e politica della cooperazione internazionale allo sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Biggeri M. e Chiappero Martinetti E. (2010). Sviluppo umano sostenibile, capability approach e cooperazione internazionale. In Biggeri M. e Canitano G., a cura di, *Temi avanzati di economia e politica della cooperazione internazionale allo sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bottazzi G. (2014). *Sociologia dello sviluppo*. Roma-Bari: Laterza.
- Caillé A., (1998). *Il terzo paradigma*. Torino: Boringhieri.
- Caldin R., Guerra L. e Taddei A., a cura di (2014). *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promoción y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"*. San Salvador: Ministerio de Educacion, Governo de El Savador.
- Carbone G. (2019). *Le migrazioni intra-africane: un'introduzione*. Milano: ISPI, -- «testo disponibile al sito: <https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/le-migrazioni-intra-africane-unintroduzione-23497>» (13.01.2021).
- Carrino L. (2008). Sviluppo e soggettività: tra autoritarismo e democrazia. *Universitas Forum*, 1, -- «testo disponibile al sito: <http://www.universitasforum.org/index.php/ojs/rt/prinTerFriendly/5/42>» (13.01.2021).
- Carrino L. (2016). *Perle, pirati e sognatori: dall'aiuto allo sviluppo a una nuova cooperazione internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C. e Ricchiardi P., a cura di (2014). *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*. Lecce: PensaMultimedia.
- De Maria F. (2012). Il dono: teoria, prassi e reti internazionali. *SottoTraccia, saperi e percorsi sociali*, 7: 48-68
- De Maria F. (2016). *Modello di Sviluppo umano, locale e sostenibile: una prospettiva pedagogica. Il ruolo delle ONG*. Tesi di laurea magistrale. Firenze: Università degli Studi di Firenze.
- De Sanctis F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Del Gobbo G. (2006). *Sviluppo umano locale, cultura di pace e cooperazione internazionale. Un Master per operatori dello sviluppo umano endogeno*. *Generazioni*, 5: 177-198.
- Del Gobbo G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi: un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: FUP.
- Del Gobbo G. (2010). Un approccio pedagogico alla dimensione partecipativa per l'integrazione tra saperi materiali e immateriali. *Studi sulla formazione*, 13(2): 95-107.

- Del Gobbo G. (2014). Solidarietà e sviluppo endogeno: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altrì. In: Coggi C. e Ricchiardi P., a cura di, *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*. Lecce: PensaMultimedia.
- Del Gobbo G., Galeotti G. e De Maria F. (2020). *Ricerca educativa e mobilità umana. Uno studio esplorativo sui giovani in Costa D'avorio*. Firenze: Editpress.
- Del Gobbo G., Orefice P. e Sampson Grandiera R., a cura di (2010). *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*. Napoli: Liguori.
- Federighi P. (1996). *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.
- Federighi P. (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze: I quaderni di Eurydice
- Federighi P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@-e - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3): 19-36.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Ega (ed. orig. 1996).
- Furia A. (2015). *Breve guida critica alla cooperazione internazionale allo sviluppo*. Fondazione Flaminia, Comune di Ravenna, Regione Emilia-Romagna: Rapporto di Progetto PeaceSpot -I - La cooperazione allo sviluppo oggi.
- Galeotti G. (2015). *I saperi dell'agire. La valorizzazione delle competenze locali per la gestione ambientale*. Ariccia: Aracne.
- Gandolfi S. e Akkari A. (2020). *Diritti dell'uomo e cooperazione internazionale: Una scommessa educativa*. Geneva: Globethics.net.
- Gandolfi S. e Rizzi F. (2013). *Diritti dell'uomo e cooperazione internazionale: l'etica della reciprocità*. Bergamo: Bergamo University Press.
- Governatori, G. (2015). *Gli operatori delle organizzazioni non governative: alcune caratteristiche socio-professionali*. Osservatorio Isfol, 5(1-2): 123-142.
- Hill M. (2003). Development as Empowerment. *Feminist Economics*, 9(2/3): 117-135.
- ILO. International Labour Organization. International Standard Classification of Occupations (ISCO). -- <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/intro.htm> (13.01.2021).
- INAPP. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. Atlante del lavoro e delle qualificazioni. -- <https://atlantelavoro.inapp.org/index.php> (13.01.2021).
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. e Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- ISPI. Istituto per gli Studi di Politica Internazionale. -- <https://www.ispionline.it/isp-school> (13.01.2021).
- ISTAT (2013). *La classificazione delle professioni*. Roma: ISTAT.
- ISTAT. Istituto Nazionale di Statistica. -- <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011/index.php> (13.01.2021).
- King K. (2019). *Education, skills and international cooperation: Comparative and historical perspectives*. Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong: Springer.
- Legge 14 gennaio 2013, n. 4. *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*.
- Legge 26 febbraio 1987, n. 49. *Nuova disciplina della cooperazione dell'Italia con i paesi in via di sviluppo*.
- Legge 8 ottobre 1998, n. 520. *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale*.

- Legge 11 agosto 2014, n. 125. *Disciplina generale sulla cooperazione internazionale per lo sviluppo, i diritti umani e la pace.*
- Libanora R. (2010). Partecipazione e Cooperazione internazionale: per uno sviluppo dal basso? In Biggeri M. e Canitano G., a cura di, *Temi avanzati di economia e politica della cooperazione internazionale allo sviluppo.* Milano: Franco Angeli.
- Licursi S. (2010). *Sociologia della Solidarietà.* Roma: Carocci.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono.* Torino: Einaudi 2002 (ed. orig. 1925).
- McGrath S. (2002). Skills for development: a new approach to international cooperation in skills development?. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(3): 413-430.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione dell'apprendimento degli adulti.* Milano: Raffaello Cortina.
- Nervo G. (1988). Emergenza e Solidarietà: il ruolo del volontariato internazionale. In: Trombetta P.L. e Perna R., (a cura di). *Emergenza e solidarietà internazionale. La cultura dell'emergenza di fronte alle istanze del Terzo Mondo.* Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil.* Bologna: il Mulino.
- Orefice P., Carullo A. e Calaprice S., a cura di (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa.* Padova: CEDAM.
- Paloscia R. (2010). Il territorio: una risorsa fondamentale per lo sviluppo umano. In: Del Gobbo G., Orefice P. e Sampson Grandiera R., a cura di, *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali.* Napoli: Liguori
- Rizzi F. (2007). *Educazione e cooperazione internazionale.* Brescia: La Scuola.
- Rizzi F. (2019). Diritto al lavoro e cooperazione internazionale. In: Meyer-Bisch P., Gandolfi S. e Balliu G., eds., *L'interdépendance des droits de l'homme au principe de toute gouvernance démocratique Commentaire de Souveraineté et coopérations.* Genève: Globethics.net.
- Sen A. (1989). Development as Capability Expansion. Reprinted in: Fukuda-Parr S. and Shiva Kumar A.K., a cura di, (2003). *Readings in Human Development.* New Delhi & New York: Oxford University Press.
- Shek D.T. e Hollister R.M., editor (2017). *University social responsibility and quality of life.* Singapore: Springer Nature.
- Streeten P. (1997). Nongovernmental Organizations and Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 554(1): 193-210.
- Taddei A. (2017). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador.* Milano: FrancoAngeli.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio.* Roma: Città Nuova.
- Tarozzi A., a cura di (1985). *Per una sociologia del volontariato internazionale.* Milano: Focsiv.
- Torre E.M. (2014). *Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile e la solidarietà internazionale nella scuola.* In: Coggi C. e Ricchiardi P., a cura di, *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale.* Lecce: PensaMultimedia.
- UN. United Nations (2015). *Resolution adopted by the General Assembly, Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development, A/RES/70/1, 25 September 2015.*
- UNDP. United Nations Development Programme (1990). *Human Development Report 1990.* New York, Oxford: Oxford University Press.
- Universitaly. L'Università italiana a portata di click. (13.01.2021).

- Vasilescu R., Barna C., Epure M. and Baicu C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 4177-4182.
- WB. World Bank, (2020). *Cote d'Ivoire 10th Economic Update. Taking stock and looking ahead: Cote d'Ivoire and the COVID-19 Pandemic*. Washington, DC: World Bank Group, -- «testo disponibile al sito: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34559>» (13.01.2021).
- Weiler H.N. (1983). *Aid for education: the political economy of international cooperation in educational development*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Zupi M. (2009). *Un approccio non banale alla povertà per la valutazione strategica dei progetti di cooperazione allo sviluppo*. Roma: Cespi.